

UNIVERSIDADE DE LISBOA



RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Retrato e Autorretrato:
uma estratégia de ensino
em Desenho A - 12ºano

Ricardo Jorge de Brito Ramos
MESTRADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA



RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Retrato e Autorretrato:
uma estratégia de ensino
em Desenho A - 12ºano

Ricardo Jorge de Brito Ramos

MESTRADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Orientador: Professor Doutor João Paulo Queiroz • Faculdade de Belas Artes

2012

Resumo

O presente relatório apresenta a operacionalização de uma unidade de trabalho, desenvolvida no âmbito da disciplina de IPP IV, do curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais para professores do 3º ciclo e Secundário. A lecionação da unidade teve lugar na Escola Secundária Artística António Arroio, em Lisboa, e foi desenvolvida para uma turma de 12º ano, na disciplina de Desenho A. Foi elaborado com dois objetivos: aferir do papel das artes visuais, do desenho e do desenho de retrato e autorretrato no currículo, revendo as evoluções da sociedade e de princípios pedagógicos; e descrever como foram transpostas as reflexões e aplicados esses princípios na construção de uma estratégia global de ensino / aprendizagem. Pretendemos salientar o desenho do ponto de vista cognitivo, com uma abordagem assente na estruturação do desenho e na experimentação de vários meios expressivos, integrando também uma reflexão pessoal e crítica sobre o tema. Destacamos uma postura ativa na lecionação da unidade com uma componente participativa muito forte, que consideramos ser também um dos aspetos que devemos explorar e desenvolver no exercício da função docente, promovendo a interação entre os alunos e professor. Aos longo das aulas previstas para a lecionação da unidade, conforme planificação da escola, os alunos foram trabalhando os vários temas do programa de acordo com critérios e objetivos previstos, e a clarificação e justificação destes (recorrendo à apresentação de diapositivos, livros, imagens de artistas consagrados ou de outros alunos), pretendendo desenvolver o processo de ensino / aprendizagem de modo consciente, significativo e adjuvante das valências que a disciplina pretende desenvolver, na conclusão deste ciclo de aprendizagem.

Palavras Chave: Desenho de observação, Retrato, Autorretrato, Artes Visuais.

Resumen

Este informe presenta la puesta en marcha de una unidad de trabajo, desarrollada en la asignatura de IPP IV, en el curso de *Mestrado em Ensino das Artes Visuais para professores do 3º ciclo e Secundário*. La unidad de enseñanza tuvo lugar en la *Escola Secundária Artística António Arroio*, en Lisboa, y fue desarrollada para una clase de 12 años, en la asignatura de *Desenho A*. Fue hecho con dos objetivos: evaluar el papel de las Artes Visuales, del dibujo y del dibujo de autorretrato y retrato en el plan de estudios, revisionando la evolución de la sociedad y de los principios pedagógicos, y describir cómo las reflexiones se transposieron y se aplicaron estos principios en la construcción de un estrategia integral para la enseñanza / aprendizaje. Tuvimos la intención de hacer hincapié en el dibujo del punto de vista cognitivo, con un enfoque basado en el dibujo estructurado y las pruebas de los distintos medios de expresión, integrando también a una reflexión personal y crítica sobre el tema. Con una postura activa en la enseñanza de esta unidad con un fuerte componente participativo, que hemos considerado es uno de los aspectos que debemos explorar y desarrollar en la función docente, la promoción de interacción entre los estudiantes e profesor. A lo largo de las clases suministrados para la unidad de enseñanza, según planificación de la escuela, los estudiantes estaban trabajando en los diversos temas del programa de acuerdo con los criterios y objetivos establecidos, e la aclaración y justificación de éstos (con la presentación de diapositivas, libros, imágenes de artistas consagrados o de otros estudiantes), con el objetivo de desarrollar la enseñanza / aprendizaje de forma consciente, significativa y adyuvante de las valencias que la asignatura pretende desarrollar, en la conclusión de este ciclo de aprendizaje.

Palabras clave: Dibujo de observación, Retrato, Autorretrato, Artes Visuales.

Índice

	Página
1 <u>Primeira Parte – Introdução</u>	1
1.1 Metodologia e Organização	2
2 <u>Segunda Parte – Enquadramento</u>	
2.1 Modernidade e Pós-modernidade	4
2.2 Correntes da Educação Artística Moderna	10
2.2.1 Corrente Expressionista	12
2.2.2. Corrente Reconstructora	14
2.2.3. Corrente do Racionalismo Científico	16
2.3 Correntes de Educação Artística Não Modernas	18
2.3.1 Corrente Pós-moderna	19
2.3.2 Corrente Crítica	20
2.3.3 Corrente para a Cultura Visual	21
2.4 A Construção do Currículo	26
2.5 As Artes Visuais no Currículo	30
2.6. O Desenho	33
2.6.1. Métodos de Desenho	35
2.6.2. As especificidades do Desenho de Retrato	38
3 <u>Terceira Parte – Contextualização</u>	
3.1 Escola	43
3.2 Sala	44
3.3 Turma	45
4 <u>Quarta Parte – Operacionalização da Estratégia para a unidade de trabalho</u>	
4.1 Formulação da estratégia	47
4.2 Delineação da estratégia	48
4.3 Objetivos da unidade de trabalho	50
4.4. Conteúdos da unidade de trabalho	51
4.5 Concretização da estratégia	53
4.6 Regulação da estratégia	55
5 <u>Quinta Parte – Descrição das Aulas</u>	60
6 <u>Sexta Parte – Resultados / Avaliação</u>	70
7 <u>Sétima parte – Conclusões</u>	72
Referências	76

Índice de Apêndices e Anexos

Apêndices:	Página
Elementos de planificação	A1
Grelha de Avaliação Final	A2
Plano de Relatório	A3
Diapositivos para a unidade*	A4
Inquérito diagnóstico	A5
Entrevista e comentários de alunos	A6
Anexos:	
Documentação da Escola*	A7
Programa da disciplina de Desenho A*	A8
Texto fornecidoaos alunos	A9
Relatório da Professora Cooperante	A10

* em cd-rom

Índice de Figuras e Quadros

	Página
Figuras 1 e 2 – Vistas da rua e de entrada da escola	43
Figuras 3 e 4 – Sala de Desenho A, vista da porta de entrada	44
Figuras 5 e 6 – Sala de Desenho A (lavatório) e respetiva arrecadação	45
Figuras 7, 8 e 9 – Desenho de autorretrato com estrutura	60
Figuras 10, 11 e 12 – Desenho de autorretrato com grafite , lápis e barra, e carvão, respetivamente.	61
Figuras 13, 14 e 15 – Desenho de retrato com mão esquerda	64
Figuras 16, 17 e 18 – Desenho de retrato de contorno cego	64
Figuras 19, 20 e 21 – Desenho de retrato com trama geométrica e anatómica	65
Figuras 22, 23 e 24 - Desenho de retrato com <i>crayon</i> branco e sanguínea	66
Figuras 25, 26 e 27 – Desenho de retrato com síntese por simplificação	68
Figuras 28, 29 e 30 – Desenho de retrato psicológico	69
Figuras 31, 32 e 33 – Desenho de retrato livre	69
Quadro I – Comparação entre as três correntes do ensino artístico não modernas	73

Agradecimentos

Agradeço a várias pessoas que contribuíram para a conclusão deste trabalho, e enriqueceram a minha aprendizagem profissional e crescimento pessoal, ao longo dos dois anos deste curso de mestrado que agora se conclui.

À professora Margarida Calado, enquanto coordenadora do curso de mestrado, pelo seu apoio;

Aos professores da Faculdade de Belas-Artes e Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, que incentivaram o nosso trabalho e se mostraram sempre dispostos a contribuir para a nossa formação;

Ao professor João Queiroz, enquanto orientador deste trabalho pela sua atenção e partilha de saber e opinião;

À professora Anabela Canas, pela disponibilidade como professora cooperante e pela partilha de toda a sua experiência, conhecimento no campo das Artes Visuais e na disciplina de Desenho;

À turma do 12º G, por ter colaborado e ter sido recetiva a um novo professor;

Aos colegas de curso que se revelaram amigos e companheiros partilhando os seus pontos de vista e conhecimentos, num espírito de crítica positivo;

E aos pais, irmã, avó e amigos pela sua paciência sempre que estiveram privados da minha companhia.

Bem-haja.

1 Primeira Parte – Introdução

No presente trabalho realizado no âmbito da conclusão do curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais pretende-se dar conta da operacionalização de uma unidade didática¹, com suporte teórico que a sustente, tendo em conta todas as aprendizagens que enquanto mestrando e professor fui experienciando no decorrer do referido curso. A escolha do tema e justifica-se pelo interesse pessoal que desde sempre o desenho me despertou, pelo seu estudo e lecionação ser uma oportunidade que ainda não se tinha colocado no meu pequeno percurso enquanto docente, e por ter consciência que querendo aprender algo mais sobre o desenho, enquanto professor e desenhador, esta era mais uma oportunidade para o fazer.

Sabendo que muitas vezes as artes visuais são desvalorizadas, mediante critérios de produtividade e competitividade, em favor de disciplinas científicas, com resultados medíveis, de aplicação imediata, entendemos que a justificação da sua importância deve também aqui ser abordada.

Um dos pontos centrais deste trabalho, é a explanação, de forma sucinta e objetiva da justificação e importância da manutenção do ensino do desenho no currículo, no contexto de uma formação universal, acessível a todos. Interessa perceber porque é o processo de desenho e o ensino das artes visuais não podem ser encarados numa perspetiva lúdica ou de complemento à formação do aluno, e assim subalternizados face a outras áreas curriculares.

Apresentamos justificações que se prendem com a caracterização da sociedade atual, relacionando-a com processos sociais anteriores (modernos ou pré-modernos) para compreender o que se entende hoje por conhecimento, indivíduo, desenvolvimento ou aprendizagem, para aferir se a escola, o currículo e o ensino das artes está atualizado face à dinâmica social atual. Ou seja, se o ensino das artes visuais é coerente com o seu tempo – ou como pode sê-lo – sabendo que de um possível desajuste poderá decorrer uma vez mais a sua secundarização. Serão as artes, e as artes visuais em particular, necessárias hoje em dia, face ao estágio de desenvolvimento da sociedade? E qual será o seu papel? Se sim, estará o professor a responder a essa necessidade, com a operacionalização e consciência

¹ A unidade didática foi desenvolvida com uma turma do 12º ano de escolaridade da Escola Secundária Artística António Arroio entre os meses de novembro e dezembro do ano letivo de 2011 / 2012.

(princípios e propósitos) mais adequadas? Esperamos dar um pequeno contributo nesse sentido.

Propomo-nos conhecer métodos de ensino das artes visuais, no geral, e do desenho em particular, para aferir, em paralelo com um conhecimento da evolução da sociedade, como proceder hoje, o que seleccionar, como comunicar e avaliar para que a aprendizagem nesta área curricular se faça contribuindo com todo o seu potencial para a formação integral do indivíduo. Seleccionámos assim vários objetivos, aos quais procuraremos dar resposta ao longo do trabalho, e que serão sintetizados e verificados posteriormente à síntese de operacionalização da unidade de trabalho seleccionada.

Identificamos assim um objetivo geral: Construção de uma estratégia de abordagem ao desenho que contemple a sua importância enquanto processo cognitivo, expressivo e emotivo particular, durante a qual ferramentas e recursos são explorados e apropriados para que o processo de ensino / aprendizagem se torne pessoal e significativo.

Seleccionamos ainda outros objetivos:

- 1) Compreender como as características e funcionamento das sociedades moderna e pós-moderna influenciaram o ensino das artes visuais.
- 2) Compreender a importância das artes visuais no currículo, no momento atual.
- 3) Compreender a relevância da aprendizagem do desenho, nomeadamente da cabeça / rosto humanos, no desenvolvimento do indivíduo.
- 4) Desenvolver e operacionalizar uma estratégia pedagógica própria de concretização para o ensino do desenho, aplicada à unidade didática escolhida – desenho de retrato e autorretrato.

1.1 Metodologia e Organização

Como metodologia para a organização deste trabalho desenvolvemos uma pesquisa em fontes bibliográficas físicas e electrónicas, em fase preparatória da prática letiva, com o intuito de tomar contacto com alguns princípios e informações específicas para a leção, nomeadamente no que se refere aos documentos orientadores da escola e da disciplina, os

quais nos foram essenciais para a delineação de uma estratégia global de abordagem e preparação da unidade didática.

Numa fase posterior, a pesquisa foi realizada cruzando uma nova e atualizada pesquisa bibliografia sobre os vários temas concorrentes para este relatório, com autores referidos ao longo do curso de mestrado relativos às áreas de educação e didática do desenho e das artes visuais. Recorremos ainda a outras fontes para a elaboração do trabalho final como sejam conversas informais com a professora cooperante antes, durante e após o período de lecionação, bem como com o professor da disciplina de Didática do Desenho.

Após esta introdução, na segunda parte do trabalho procedeu-se à contextualização que pretende informar e ajudar à operacionalização, descrita na segunda parte. Foi feita uma caracterização da sociedade e princípios modernos e pós-modernos, retirando características que nos levaram a entender da coerência de certas práticas letivas, descritas aquando da caracterização das correntes da educação artística que considerámos mais relevantes e propositadas para o nosso estudo. Para a verificação dos princípios selecionados abordámos e integrámos a questão do currículo – o que compreende e o que deve abarcar – justificando de seguida de que forma podem e devem estar aí incluídas, as artes visuais, o desenho e o desenho de retrato.

A terceira parte, de apresentação dos elementos que caracterizam a escola e a turma, precede uma quarta em que se faz a descrição dos vários processos, meios, objetivos e elementos de avaliação que concorrem para a definição da estratégia global de ensino da unidade didática. Na quinta parte será descrito o processo de ensino-aprendizagem, discriminando as várias atividades desenvolvidas pelos alunos. Numa sexta parte procedemos à avaliação global da operacionalização da unidade de trabalho, após o que se retomaram os objetivos deste relatório, numa breve síntese conclusiva. Pretendeu-se ao longo de todo o texto uma articulação dos fundamentos teóricos selecionados com as práticas aferindo de modo mais sustentado sobre a estratégia global adotada.

2 Segunda Parte: Contextualização

2.1 Modernidade e Pós-modernidade

– La modernidade histórica se funda en la creencia de que la cultura y la sociedad tienen un desarrollo progresivo y evolutivo basado en el avance de la ciencia y el ejercicio de la razón humana.

(Efland, A; Freedman, K; Stuhr, P., 2003, p.23)

Iniciamos o nosso trabalho com uma abordagem e definição do contexto cultural atual – a pós-modernidade – para posterior compreensão dos requisitos de construção do currículo e da pedagogia no ensino das artes visuais. A pós-modernidade surge como crítica da modernidade, resgatando o papel do indivíduo na sociedade (Harvey, 1990).² Sendo indissociáveis, caracterizaremos ambas para melhor compreender como proceder enquanto atores do processo ensino-aprendizagem.

O projeto ocidental da modernidade, fundado nos benefícios e desenvolvimento civilizacionais a partir da razão, pode ser caracterizado pela sucessão de momentos de rutura e fragmentação social que, através dos avanços tecnológicos e científicos, gradualmente libertaram o Homem da religião e superstições.³ A sua limitação temporal não é consensual: está associado ao projecto iluminista e às revoluções liberais sociais e tecnológicas, do século XVIII⁴, estendendo-se até ao período pós segunda guerra mundial⁵,⁶ mas vem receber as suas críticas mais abrangentes e transversais nos anos 60 do séc. XX, com os movimentos sociais e artísticos de contestação.⁷

² Muito embora Alain Touraine, Habermas e Giddens considerem que nos encontramos numa fase tardia da Modernidade, que se distingue desta pelo novo papel do Homem, como fator, uma vez que concebem que a crítica pós-moderna à modernidade participa, na sua maioria, dos mesmo esquemas conceituais.

³ Para autores como Foucault (1999) ou Bennett (1995) constitui um projeto de controlo social e moral, de cariz produtivo e liberal.

⁴ Inglesa (1750), Americana (1776) e Francesa (1789), com diferente cariz são marcos do ideal de expressão do individualismo livre que podemos associar à modernidade.

⁵ Bauman (2001) citando Arendt, identifica o Holocausto como a expressão mais violenta da primazia da racionalidade. Com o fim do conflito armado há uma implementação de nova tecnologia, nomeadamente audiovisual em larga escala em alguns países da Europa, o que nos permite sedimentar uma balização temporal entre modernidade e pós-modernidade. “De 1945 au début des années 50, on assiste à un renouvellement du parc de matériel vétuste ou disparu durant la tourmente. Des formats nouveaux, des appareils perfectionnés, plus que des techniques nouvelles, entrent dans les écoles (...)” (Mialaret, G e Vial, J., 1981, p. 154).

⁶ Também Lyotard (1984) identifica o período da II Guerra Mundial como o de viragem, fazendo-o corresponder à perda de sentido das grandes narrativas com a difusão das tecnologias e técnicas e o câmbio da legitimação do conhecimento e da ação para o questionamento dos meios, significados e assertividades dos critérios e juízos de valor.

⁷ Com os diversos movimentos estudantis e culturais (dos *hippies* ao *punk*) a contestação à hegemonia dos valores ocidentais, das elites e instituições culturais, vem reivindicar um espaço de expressão no campo das artes visuais com a

Enquanto Ritzer (1983) aponta algumas características que distinguem as sociedades modernas das demais – eficiência, previsibilidade, quantificação ou '*calculability*' e controlo – Giddens (1998) aponta três fatores determinantes para o desenvolvimento do pensamento moderno: 1) a separação entre espaço e tempo; 2) o desenvolvimento de mecanismos de descontextualização; e 3) a apropriação reflexiva do conhecimento. Com o decurso da modernidade dá-se gradualmente a rutura da estreita ligação espaço / temporal, em que operava a sociedade pré-moderna, sustentada pelos sucessivos avanços tecnológicos (relógio, comboio, ...).⁸ Deste modo verificava-se progressivamente, um menor condicionamento das sociedades ocidentais pelas “tradições” e “práticas locais” e mais pela “organização racional”, derivando na utilização da razão instrumental como motor para o progresso⁹. Estes avanços suportam a noção moderna de reflexividade, pela substituição gradual do conhecimento anterior por um novo conhecimento / fato, possível mediante desenvolvimentos tecnológicos, com a consequente mudança nas práticas sociais reinterpretadas face a esse conhecimento (Giddens, 1994; Soja, 1999). O sujeito reflexivo moderno “enterra” consistentemente o passado, substituindo o que Baudelaire (2006) referia de “transitório” e “contingente”. Com o logro do projeto moderno, em muitos campos, encontramos talvez a maior das angústias pela busca do essencial - que caracteriza a sociedade actual. Nessa busca a identidade surge como reação (última tentativa 'desesperada') de afirmação do sujeito, que se viu ultrapassado pela razão.

performance, a instalação ou a *Land Art*, entre outras.

⁸ As novas políticas e produção de legislação de proteção do património construído, por ação das comissões revolucionárias francesas, entre 1790 e 1795, são reflexo da valorização do tempo e da mudança que caracterizam a sociedade moderna (Guillaume, 2003, p. 35), em que o monumento vai ser dotado de um valor nacional – a ‘base’ do conceito de património – no sentido de pertença a um grupo de cidadãos de uma nação. (Choay, 2006).

⁹ Destacam-se numa atitude de questionamento do progresso Max Weber, Karl Marx ou William Morris, exemplos que ilustram a transversalidade desta crítica nos vários campos culturais.

A pós-modernidade integra a modernidade e pré-modernidade e pode distinguir-se da primeira pela total aceitação do efêmero, do mutável e do descontínuo (Harvey, 1990, p.44), não do ponto de vista evolutivo mas, contemplando a coexistência de múltiplas realidades que se sobrepõem e contaminam¹⁰. O pós-modernismo pressupõe assim a aceitação e valorização das micro narrativas, incluindo as meta-narrativas¹¹ como apenas mais uma visão do mundo. Podemos então estabelecer que o pós-modernismo contrapõe à visão moderna de evolução uma tendência cumulativa de valorização da pluralidade de opinião e de representatividade.

O cenário é hoje modelado por uma globalização instalada fruto da mundialização da economia, do desenvolvimento e expansão das tecnologias de informação e comunicação¹². Encaram-se ainda os desígnios por cumprir de melhoria das condições de vida das populações, ao mesmo tempo que surgem novas problemáticas como a sustentabilidade ambiental e de recursos. A super abundância da informação vai influenciar a atitude face ao conhecimento e à organização social.¹³ Abarcar todo o conhecimento hoje é impossível, ainda assim a pretensão enciclopédica de reunir o saber não foi gorada, mas hoje os bancos de dados *on-line* crescem constantemente e são construídos com o contributo e revisão de cada um. Temos hoje de optar e seleccionar subconjuntos de informação. A sua organização, tal como a organização social é diversificada abrangente e mais flexível, mas mais difusa¹⁴ – e aqui pode vislumbrar-se a contribuição do professor, pois também ele já não abarca todo o conhecimento necessário para os seus alunos – passa

¹⁰ A não aceitação do conceito de pós-modernidade, que Giddens (1994) defende não ser mais do que uma modernidade tardia, é por este justificada com a manutenção das características modernas no momento atual, uma vez que a própria desagregação do binómio tempo-espço, os mecanismos de descontextualização e a reflexividade, são apenas acentuados pelo vertiginoso desenvolvimento tecnológico na comunicação e informação, continuando a observar-se o efeito cumulativo de apropriação dos mecanismos do progresso e do seu questionamento, que agora – numa fase tardia – são tão 'agregadoras' quanto 'desagregadoras'. Giddens sublinha sobretudo a transposição destes processos para a esfera individual de construção do *self*.

¹¹ As meta-narrativas foram identificadas e conotadas com o modernismo por Lyotard (1984) e Arslam (1999) aponta os Direitos Humanos, como a última das meta narrativas, referindo que o pós-modernismo não a consegue congregar com o conceito de homem pós-moderno, uma vez que a sua leitura pluralista implicaria a sua dissolução ou inviabilização.

¹² Giddens (1998) refere a informação como o motor da nova sociedade, e já não a produção.

¹³ Giddens (1998) considera que na sociedade global da informação se acentuou a distância dos acontecimentos locais do indivíduo (se encontra mais ténue a sua capacidade decisória). Identificando este processo como primordial da modernidade, compreende que nos encontramos num estágio avançado da modernidade.

¹⁴ A nova sociedade em rede, apelidada por Ascher (2004) como do hipertexto, assenta múltiplas ligações (mais frágeis) que possibilitam uma maior elasticidade na mobilidade (entre pessoas, bens e informações) dentro dessa rede infinita (porque sempre aumentada). O hipertexto remete para as ligações de internet que possibilitam uma pesquisa infinita, que o utilizador regula e estrutura. Ascher identifica uma sociedade global em que as possibilidades de ligação fundam novas formas de relacionamento e “solidariedade reflexiva” (pois as escolhas do caminho através da rede prende-se com a gestão/reflexão pessoal) e assim a adjunção e pertença a uma multiplicidade grupos sociais / sistemas de interesses colectivos. Tal como no hipertexto, é o utilizador que dá sentido e constrói o seu texto final, e deriva na sua pesquisa através das várias hipóteses de ligação da informação.

sim a organizá-lo, geri-lo. A inovação contínua e a autonomia do indivíduo aprendente são hoje requisitos que devem ser praticados pela escola / professor.¹⁵

O modelo pós-moderno substitui o determinismo, objectividade e universalidade do conhecimento moderno, pela imprevisibilidade, subjectividade e contextualização. O indeterminismo que acompanha a flexibilidade e a oportunidade de escolha pode gerar “inseguranças” e “solidão” caso o indivíduo não se faça acompanhar de suporte sociais e ferramentas que lhe possibilitem inserir-se na rede global (Fernandes, 2000). A pós-modernidade assenta, assim, na concepção de um sujeito particular e na identificação do “eu” através do “outro” – duas questões centrais e que a distinguem da modernidade¹⁶ (Aronowitz cit. Harvey, 1990, p.47).

Se na modernidade encontrávamos uma autodeterminação crescente do indivíduo, definindo o seu lugar e posicionamento na sociedade, na pós-modernidade dá-se um câmbio em que o questionamento passa agora não apenas pela qualificação e localização do indivíduo mas pela identificação dos meios necessários para se posicionar e reposicionar no seu percurso, e mesmo para identificar o seu percurso¹⁷ (Bauman, 2001).

A consciência do outro é fundamental para a criação da nossa própria identidade, por comparação e determinação das semelhanças e diferenças. No entanto esta tónica fragmentária impõe algum cuidado para o estabelecimento de comunicação entre sujeitos distintos com posicionamentos, oportunidades e valências plurais – em que se pretende que a legitimidade de expressão seja equitativa. Devemos entender que ao fomentar uma simples busca da identidade facilmente podemos dirigir a sociedade para uma fragmentação na qual os sujeitos estarão desprotegidos e / ou isolados. Efland propõe, assim, a inclusão do multiculturalismo não numa perspetiva da clarificação da identidade

¹⁵ Fundamentos para o funcionamento da sociedade do conhecimento, para a qual no ensino são valorizadas e tidas como essenciais capacidades como a criatividade, flexibilidade, a inteligência coletiva e a resolução de problemas, entre outras (Hargreaves, 2003).

¹⁶ Um mundo em que ninguém está fora, e o outro já não é tratado como inerte, mas como dialogante, respondente (Beck, Giddens e Lash, 2000, p.93). Acrescentaríamos que quando é tratado como inerte poderão rapidamente surgir fenómenos de controlo ou revolta (extremismo ideológico).

¹⁷ Esta “modernidade líquida”, como refere Bauman (2001), caracteriza-se assim pela constante mudança do percurso pessoal, e da ação do sujeito como uma constante adaptação, processo derivado da aceleração globalizante, em que a individualidade reactiva se afirma mas também para esta contribui. Como o autor refere: “The frantic search of identity is not a residue of pre-globalisation times not yet fully extirpated but bound to become extinct as the globalisation progresses; it is, on the contrary, the side-effect and by-product of the combination of globalising and individualising pressures and the tensions they spawn. The identification wars are neither contrary nor stand in the way of the globalising tendency: they are a legitimate offspring and natural companion of globalisation and, far from arresting it, they lubricate its wheels” (Bauman, 2001, p.129).

mas do contexto, como crivo para a análise das realidades e para a sua validação. Com base no multiculturalismo, entendem-se as várias fontes de conhecimento como merecedoras de igual direito e propriedade (Beck, Giddens e Lash, 2000).

Como forma de responder aos desafios da nova organização social, Habermas defende a racionalidade comunicativa – que pretende contrariar a fragmentação, a sobreespecialização do conhecimento e a separação entre teoria e prática (por oposição à racionalidade funcional moderna, que operava com vista ao desempenho). Neste processo de interação social é possível a harmonização de opiniões individuais (baseadas em expectativas) por forma a conseguir consensos (através do conhecimento e reconhecimento do outro). O carácter dialogante e intersubjetivo permite reunir e integrar no processo o sujeito, e assim abordar amplamente (de modo diversificado) o conhecimento de forma crítica e contextualizada. A razão passa a ter um uso prático e crítico, em que o sujeito é construtor do seu próprio conhecimento.¹⁸ A nova situação espaço-temporal observa ou conduz, para além da fragmentação e individualismo, a uma a uma perda de profundidade, ausência de valores, com esvaziamento da produção cultural registando uma ampliação das lógicas de produção e consumo a todas as esferas sociais (Lipovetsky e Juvin, 2011). Mas proporciona também o retomar de processos pré-modernos e modernos, em simultâneo com a aproximação da cultura popular à alta cultura e à vida do quotidiano (Harvey, 2000), e a valorização dos grupos minoritários.¹⁹

Assim podemos referir que as pressões uniformizantes modernas continuam presentes, quiçá exacerbadas pelo crescimento económico dos países emergentes, mas são

¹⁸ O entendimento modernista de comunicação pressupõe uma ligação directa entre o que se pretende comunicar e aquilo que é apreendido, numa relação directa. Por seu lado o pós-modernismo pressupõe que a comunicação se faz através de múltiplas interpretações em que os conteúdos implicam outros conteúdos, ramificando-se, e sendo ricos de vários significados que se intersejam. Deste modo é tão produtor aquele que concebe a mensagem como aquele que a recebe, e a reinterpreta, para si ou numa nova produção.

¹⁹ “Quanto mais os indivíduos participam na cultura-mundo, mais comprovam a necessidade de defender as suas identidades cultural e linguística. No tempo da cultura-mundo, ser si-mesmo já não é negar, mas reivindicar o seu passado, uma história, a herança colectiva. Ponto de tendência única à uniformização do mundo, mas uma revitalização de culturas destinada a opor o sentimento de desapropriação de si e reforçar as identidades colectivas. O cosmopolitismo da cultura mundializada não põe fim aos particularismos vernaculares, contribui para lhe voltar a dar uma nova legitimidade, um novo valor emocional e identitário enquanto maneira de assegurar a estima de si, de colocar em relevo as identidades particulares num mundo transnacional” (Lipovetsky e Juvin, 2011, p. 90). Para caracterizar esta cultura mundo podemos ler um excerto do mesmo livro: “As ligações que unem as indústrias culturais à publicidade e aos *media* não são novas, mas a amplitude que o fenómeno tomou assinala que um limiar foi ultrapassado: lançam-se filmes a partir de estudos de *marketing*, produzem-se canções para o Verão, livros são escritos por encomenda. Mais nenhum domínio escapa à lógica do *star-system*: hipermediatização, sistema de prémios literários, Top 50. (...) Perda de influência de algumas das instâncias de legitimação cultural, predominância das lógicas comerciais, mediáticas e publicitárias, é este o perfil de evolução da cultura-mundo” (Id., ib., pp. 58 e 59).

acompanhadas por reações de desenvolvimento da cultura local e reafirmação das identidades de grupo e individuais. No entanto, e como nos aponta Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), uma das principais diferenças entre a era moderna e a pós-moderna (e que nos pode ajudar a situá-las) é o abandono da representação. Podemos datar assim do período do construtivismo, como teoria do conhecimento não representacionista, o aparecimento gradual do pós-modernismo. Não é a representação exacta do mundo que se pretende obter no pós-modernismo mas a representação do significado dos artefatos culturais²⁰. E esta representação é múltipla pois depende dos indivíduos, integra a diferença, valoriza o multiculturalismo (Ferreira-Alves e Gonçalves, 2001). Esta rutura advém de movimentos artísticos e fenómenos modernos – a rutura é intrinsecamente moderna. Lembremos Ortega e Gasset (2008) que reflecte sobre a 'arte representativa' do séc. XIX, para as massas, com uma valorização memorial, e uma outra “arte artística”, para as elites, cujo referencial humano progressivamente se perdeu. No entanto esta dicotomia, como outras, não tem lugar no pensamento pós-moderno. O imediatismo e significado direto da linguagem escrita (um vocábulo significa algo determinado) perante a plurissignificação não imediata cede lugar a outras formas de expressão comunicacional que permitem múltiplas interpretações (desenho, dança, etc...).²¹

O conceito de controlo é também um delimitador dos dois panoramas, e, conjuntamente com a definição de multiplicidade de significados e do papel do indivíduo, vai-nos servir para uma definição de pós-modernismo que consideramos abrangente e suficientemente autónoma como negação (mas sobretudo partindo de bases não referenciadas) da modernidade: como organização dos significantes para criar múltiplos significados (Løvlie, 1992). O indivíduo pós-moderno deixa assim de ser uno e passa a definir-se em contacto com as representações das quais é também autor. O conceito de identidade pessoal engloba assim a descontinuidade e actuação do sujeito.

– O espaço reservado ao indivíduo e à sua subjectividade é o espaço conquistado pelo indivíduo dentro do espaço cultural de indicações e sinais de que a linguagem é o principal elemento.

(Ferreira-Alves e Gonçalves, 2001, p. 54)

²⁰ Este carácter decisório de criação de significado pelo sujeito faz com que, na sociedade pós-moderna, em geral, e na educação, em particular, seja premente a consciencialização da importância dos valores.

²¹ A propósito desta questão podemos referir Duncum (2004), que aborda a questão da linguagem multimodal e multisignificante, alegando que para a leitura dos artefatos culturais estão envolvidos vários modos de comunicação. Como tal deve atender-se a que a pluralidade de meios, utilizados como recursos no ensino, faz com que a ligação sujeito-artefato seja mais significativa.

2. 2 Correntes de Educação Artística

Como abordámos anteriormente na organização pós-moderna encontramos uma súmula de processos do passado que contribuem, condicionados pela nova perspectiva, para um novo entendimento do conhecimento e do indivíduo. Neste sentido importa rever as principais correntes de educação artística no sentido de reconhecer os pontos mais positivos a integrar na construção curricular atual. Fazamos antes algumas considerações prévias entre a relação da arte com o modernismo e o pós-modernismo.

Encontramos um distanciamento entre arte e fruidor quando se iniciou, no movimento moderno, um caminho em direção à abstração e ao formalismo geométrico (em rutura com a representação tradicional da natureza e figura humana). A pintura moderna ciclicamente adotava novas tendências que “suplantavam” as manifestações anteriores com base em novos entendimentos técnicos, científicos e sociais da realidade – de acordo com a boa tradição modernista.

A academia – um modelo de ensino moderno – vai ser alvo de crítica pelos movimentos de vanguarda – impressionismo, fauvismo,... – estabelecendo-se aos poucos uma nova elite cultural que suplanta a anterior. Napoleão III cria em 1863, em Paris, o *Salon des Refusées*, precisamente para acomodar as obras dos artistas que não eram aceites pelo júri de gosto academista, ou ocupavam propositadamente zonas menos nobres (visíveis).

A fratura que estes modernos trouxeram à apreciação artística rompeu definitivamente com a tradição de representação realista, ou suportada no realismo, e que vinha sendo apurada havia séculos. Segundo Efland (1990), o paradigma de ensino formalista – corrente do racionalismo científico – tenta colmatar esta divisão entre público e obra de arte, alfabetizando-o para esta nova linguagem tendente à abstração.

O expressionismo e formalismo, tipos estéticos conotados com a modernidade apontam para a dissolução do conteúdo na arte. Podemos também identificar com o primitivismo a tentativa de refundar a arte, encontrando a sua verdadeira essência, longe dos códigos passadistas das academias, do ocidente. A abstração pretende por seu lado a universalidade da arte, através dos elementos essenciais de uma linguagem (Kandinsky e Bauhaus, p.e.) e a libertação de códigos culturais, que se encaravam como limitadores do

progresso e não consentâneos com a apologia da máquina. Encontramos na própria engrenagem de superação moderna a suspeita de que está já obsoleta.

O que encontramos hoje no ensino é uma coexistência pouco definida de práticas que continuam a gerar aprendizagens desfazadas da realidade que tentámos definir, marcadas que estão, sobretudo, por uma visão ora moderna ora académica da arte. Seguindo Acaso (2009) e Efland (1990) ²² apresentamos três correntes do ensino artístico modernas e três pós-modernas, no sentido de estabelecer e eleger princípios a verter no currículo para o futuro próximo, sabendo que a sua construção, num contexto pós-moderno, deverá permitir incorporar as suas várias aportações, num ambiente de liberdade de escolha, pensamento e produção artísticas.

A tradição moderna do ensino das artes visuais centrou-se durante séculos por um lado no desenvolvimento da cópia e da técnica – método académico – numa aprendizagem a partir dos mestres, ou por outro lado servindo a produção, segundo critérios de produtividade e adaptação à tecnologia. No mesmo sentido – da manualidade – se desenvolve a pedagogia durante o séc. XX: obtenção de um produto final bom, bonito, reproduzido, concebido a partir da repetição de formas geométricas conhecidas, e plasmando símbolos de desejo e de identidade (publicidade). Vejamos como e porque se opera a preponderância do formalismo e da técnica no ensino.

²² Efland identifica três tendências mais presentes no ensino artístico no período que se segue à II Grande Guerra: a expressionista, a reconstrutivista, e o racionalismo científico. Note-se que os seus princípios foram desenvolvidos muito antes desse período e continuam em muitos países e instituições a orientar o currículo, ou pelo menos as suas práticas.

2. 2. 1 Corrente Expressionista

– *Dibujos, pinturas y formas plásticas infantiles que, medidas con el patrón del naturalismo, se tenían hasta entonces por defectuosas y necesitadas de corrección se convertían ahora en lo contrario, dejando de parecer a los pedagogos producciones a criticar y mejorar para pasar a considerarse expresión de una genuina capacidad creadora.*
(Wick, 2008, p. 66)

A primeira das correntes abordadas, a expressionista (1945-1960), encontra em Frank Cizek²³, Herbert Read²⁴ e Viktor Lowenfeld, três dos seus protagonistas. Elabora-se como crítica à aprendizagem académica tomando por base as vanguardas modernas, numa assunção do artista enquanto indivíduo e pressupondo uma interpretação particular da realidade. Entende-se que a aprendizagem da arte pela criança tem sobretudo a função de exteriorização dos seus sentimentos, do seu “eu” interior – influência das pesquisas de Freud. A criatividade e a individualidade da criança deviam assim ser exploradas desde cedo com total liberdade. A produção de algo diferente, criativo, único, que respeite a um indivíduo específico, passa a nortear a tarefa do professor. Para tal deveria este fornecer exclusivamente técnicas e materiais, mas não modelos que servissem de referência e corrompessem a imaginação da criança. O professor tem um papel técnico uma vez que não procedia a qualquer análise ou crítica de obras, dando primazia à perícia manual, à transmissão dos processos de trabalhos e ao domínio dos materiais por forma a dotar o aluno da capacidade de expressão genuína. Neste sentido a avaliação considerava-se secundária e os critérios não poderiam ser tomados como uniformes. Os ritmos de

²³ Frank Cizek, considerado como o mentor da ideia de arte infantil, estabelece em 1903 aulas de arte para crianças, para estas criarem em total liberdade. Mas na verdade alguns autores (Malvern, 1995 e Duncum, 1982), defendem que durante o processo de criação era induzida a utilização de cores e motivos (arte nova), ao jeito modernista vienense, encontrando no seu método 'livre' uma passagem das práticas de ensino segundo o método estimográfico para as que seguiam o formalista, na tradução de emoções ou apreensões da realidade através de grafismos. Mais tarde também Kandinsky se vai debruçar sobre a arte infantil e as exposições mundiais passam a integrar o desenho infantil, como no Salão de Moscovo de 1911 (Arnaldo, 2008).

²⁴ Herbert Read foi figura proeminente no desenvolvimento desta corrente, com a publicação de obras como *Education through Art* (1943); *The Education of Free Men* (1944); *Culture and Education in a World Order* (1948); *The Grass* (1955) e *Redemption of the Robot* (1970). Entre os anos 20 e 30 Read assume um entendimento da arte como forma livre de expressão individual, opondo-se ao condicionalismo das representações quer do Comunismo quer do Nacionalismo, que então se confrontavam na Europa, pelo que se aproxima das vanguardas modernas, sobretudo do Surrealismo. Pela arte pretendia uma educação que estimulasse a consciência, e que de forma autónoma e individual permitisse uma transformação e melhoria social – num entendimento anarquista da organização social.

aprendizagem seriam também acertados aluno a aluno, os resultados eram imprecisos e nem a 'realização' poderia ser objetivamente qualificada.

Este foco sobre os desenhos infantis, e a ligação aos primitivos e à arte popular / artesanato, alegadamente despolitizados, acabaria por deixar o aluno quase votado à auto-aprendizagem. Pela via do experimentalismo livre, a criatividade individual fora descurada, levando à focalização na técnica e no fazer (produção). A aprendizagem das artes visuais é por esta via um pouco conotada com a expressão lúdica de sentimentos e emoções.

Por volta dos anos 30 Read se dedica às questões da arte e do seu ensino, em Inglaterra (de onde é originário), depara-se com duas abordagens curriculares hegemónicas, desenvolvidas desde a década anterior e que influenciam todo o mundo anglófono. O ensino da arte para a criança seguia as orientações da *Art Teachers Guild*, com uma perspetiva lúdica e uma filosofia próxima do movimento *Arts and Crafts* – aproximação romântica de um estilo de vida simples, com a recuperação das profissões, processos e objetos artesanais (Thistlewood, 2002, p. 5). Numa idade posterior o ensino da arte passava a seguir uma via académica focada no desenho e na produção industrial e centrando-se no estudo e reprodução dos modelos de arte clássicos – segundo a perspetiva da *National Society of Art Masters* (Thistlewood, 2002, p. 5). O trabalho de Read vem no seguimento de outros ²⁵, precisamente sublinhar que todo o indivíduo tem um potencial que deve ser estimulado por forma a desenvolver-se como artista. Para Read a leitura não afetada por convenções, que tanto a arte primitiva como a arte infantil exprimiam, depois vertidas nas vanguardas, era a expressão das perceções do modo mais imediato e essencial.

Num primeiro momento, com a sua publicação *Art and Society* (1937) defende que a educação artística não poderia servir a todos de igual modo. Aos que não eram dotados de especial criatividade a educação artística deveria educar para o consumo de arte.²⁶ Mais tarde vem anuir que, através da intervenção dos professores de arte, a criatividade era uma capacidade transversal passível de ser desenvolvida por todos os elementos da sociedade.²⁷

²⁵ Marion Richardson defendia a tese que a criatividade latente nas crianças poderia ser desenvolvida até à adolescência e mesmo depois dessa fase, com uma referência clara à arte de vanguarda expressionista. Esta tese suportada por Roger Fry, entre outros, na década de 30, do séc. XX, associava a extinção da espontaneidade precisamente ao ensino convencional e académico (Thistlewood, 2002, p. 6).

²⁶ Parece-nos que tal conceito poderá ter importância no contexto atual, seguindo o pensamento de Lipovetsky (Lipovetsky e Juvén, 2011). Ver nota 19, p. 8.

²⁷ Read estabelece, num paralelo entre às várias categorias de criatividade e as vanguardas, o princípio de que a educação múltipla, variada (em contraponto aos modelos estandardizados de escolarização) é o meio pelo qual se poderiam desenvolver todos os indivíduos e que estas tinham uma correspondência com movimentos artísticos. "(...)they corresponded to the four composite categories of mature creativity 'realism: thinking'; 'superrealism: feeling'; 'expressionism: sensation'; and constructivism: intuition—if each of these were considered in both introverted and

Mais, era através do seu estímulo e pela educação harmoniosa dos seus membros, que a sociedade poderia avançar – considerando a arte como a única linguagem que poderia comunicar de forma universal, derrubando barreiras geográficas e ideológicas.²⁸

– *The general purpose of education is to foster the growth of what is individual in each human being, at the same harmonizing the individuality thus educed with the organic unity of the social group to which the individual belongs.*

(Read, 1943, p. 8)

2. 2. 2 Corrente Reonstrutora

– *If we may now assume that the child will be imposed upon in some fashion by the various elements in his environment, the real question is not whether imposition will take place, but rather from what source it will come.*

(Count, 1932, p.27)

A corrente reconstrutora desenvolve-se no mesmo período da anterior, sobretudo a partir dos Estados Unidos da América, depois da grande depressão, reaparecendo depois da II Grande Guerra, e adquirindo mais pujança entre os anos 60 e 70. Perspetivava uma mudança, um avanço social através da educação, da escola. Autores como George Count,²⁹ Francis Parker ou John Dewey participaram deste movimento educativo que considerava o potencial da expressão artística para trabalhar os valores coletivos, por oposição à corrente expressiva que privilegiava o desenvolvimento individual centrado no sujeito.

Surge como crítica à normalização do currículo moderno, no sentido de pretender desenvolver junto do aluno uma consciencialização crítica, abordando temas controversos

extroverted modes” (Read, 1943, p. 145).

²⁸ Por oposição às ciências e humanidades, a arte era a única linguagem verdadeiramente universal, que poderia promover a igualdade e solidariedade – através do conhecimento da arte infantil e dos primitivos despertou-o para a existência de códigos e arquétipos universais. Este posicionamento oficializou-se com a criação da *International Society for Education through Art*, órgão executivo da Unesco, criado em 1954, com o contributo de Read.

²⁹ O manifesto de George Count, apela a uma escola progressista que congregue os ideais americanos de “fé no progresso e na educação” – através do *Progressive Education Movement* – que contrapõe a um ensino centrado no indivíduo, uma aprendizagem contextualizada na comunidade, baseada nas tradições e ideais que se querem veicular, defendendo um posicionamento político na orientação do seu currículo (Count, 1932).

como o racismo, o género, a religião, entre outros. Alerta para a onnipresença do poder dominante e da atividade artística como construção social e política. Nesse sentido invoca a educação artística como meio para reproduzir, reinventar ou reconstruir o cenário social (Siegesmund, 1998). De novo traz consigo um alerta para a contextualização da obra de arte – não a considera apolítica, nem autónoma, tampouco auto-referenciada – e como tal considera sobrevalorizada e incompleta a abordagem estética e formal. A formação artística vista como análise social transversal não é compatível com um currículo estruturado por disciplinas, e como tal deveria deixar de ser matéria de estudo, para passar a ser ferramenta ou meio de pesquisa, reflexão e crítica social (Stuhr, 1994). Assim teria o aluno a capacidade de, apropriado dos valores do passado, e das relações de poder, estabelecer os seus próprios valores e ideias, face à sociedade, de modo mais abrangente e transversal ao currículo.

Do mesmo análogo, Dewey (1859-1952) entendia o processo de ensino de forma construtiva, não apenas centrado no aluno, mas em que este tinha um papel ativo na construção do seu conhecimento, tão importante quanto o do professor. Dele surge a expressão “aprender fazendo” que integra a ideia de experiência orientada, atendendo às capacidades específicas do aluno (conceitos de fases de desenvolvimento da criança, posteriormente desenvolvidas por Piaget) e não só a uma aprendizagem uniforme e vazia de contextualização (Sprinthall e Sprinthall, 1993). Entendia a arte como reconstrutora, não apenas no plano individual, mas como meio de avanço da sociedade. A corrente reconstrutora tem com Dewey uma nova abordagem ao papel da escola e do ensino das artes, revalorizando ambas como motor de cidadania e aproximação à democracia, em contraponto ao modelo transversal de produtividade patente na sociedade industrial americana. Crítico do enfoque que privilegiava o ensino centrado no indivíduo em 'liberdade total', concebia o papel do professor como indutor de comportamentos e promotor da ligações entre o conhecimento teórico, a experiências prática de aprendizagem e as actividades quotidianas. As ideias de 'educação progressiva', que desenvolveu entre 1888-1916 e divulgou junto a educadores, visavam uma congregação do ensino teórico e das práticas vivenciais – e englobavam as artes como parte essencial, ligadas ao lado emotivo do ser humano. Estes princípios vão ser retomados na década de 60 do séc. XX, nos E.U.A., no movimento *Arts-in-Education*, que defende a inclusão das várias artes no ensino e uma aprendizagem pela ação (por oposição à contemplação, estudo dos autores),

através do recurso a museus, à comunidade e a artistas em visita às escolas (Efland, 1990).

30 31

O modelo pragmático reconstrucionista atribui assim um papel activo à arte e ao ensino artístico como integrador da sociedade e capaz de mobilizar os alunos segundo valores e convicções por forma a avançar para uma sociedade melhor, mais democrática e participada (Efland, 1990).

2. 2. 3 Corrente do Racionalismo Científico

A corrente do racionalismo científico desenvolvida na transição do séc.XIX para o séc. XX com o *Social Efficiency Movement* e o *Discipline Oriented Movement*, tiveram o mérito de organizar de forma estruturada o ensino das artes visuais, minorando a subalternização que de padecia face às humanidades e ciências. Foi influenciada pelo movimento disciplinar na educação de Bruner ³² (1960) e pelas propostas de Barkan (1913-1970), que retomavam alguns aspetos do Reconstrucionismo e da Educação Progressiva. Salientamos o papel de Jerome Bruner na correspondência entre métodos ou processos científicos e artísticos, que poderiam auspiciar uma valorização do ensino das artes e a sua incorporação fortalecida no currículo, mas derivaram numa hipervalorização dos métodos de avaliação e da aprendizagem orientada.

Com a retoma de alguns destes princípios por Manuel Barkan, por volta de 1965, as artes visuais vão integrar-se como disciplina na reforma curricular dos E.U.A., almejando-se conteúdos, profissionais e métodos específicos de trabalho e investigação

³⁰ “To isolate the formal relationship of citizenship from the whole system of relations with which it is actually interwoven; to suppose that there is some one particular study or mode of treatment which can make the child a good citizen; to suppose, in other words, that a good citizen is anything more than a thoroughly efficient and serviceable member of society, one with all his powers of body and mind under control, is a hampering superstition which it is hoped may soon disappear from educational discussion” (Dewey, 1909, p. 9).

³¹ “Children are judged with reference to their capacity to realize the same external standard. The weaker gradually lose their sense of power, and accept a position of continuous and persistent inferiority. The effect upon both self-respect and respect for work need not be dwelt upon. The strong learn to glory, not in their strength, but in the fact that they are stronger. The child is prematurely launched into the region of individualistic competition, and this in a direction where competition is least applicable, namely, in intellectual and artistic matters, whose law is cooperation and participation” (Id., ib., p. 9).

³² “(...) teaching specific topics or skills without making clear their context in the broader fundamental structure of a field of knowledge is uneconomical (...)such teaching makes it exceedingly difficult for the student to generalize from what he has learned to what he will encounter later.(...) the best way to create interest in a subject is to render it worth knowing, which means to make the knowledge gained usable in one’s thinking beyond the situation in which the learning has occurred” (Bruner, 1960, p. 31).

através da estruturação de um currículo próprio, com várias disciplinas que pretendem “la creación, el entendimiento y la apreciación del lenguaje visual y del arte” (Acaso, 2009, p. 97).

Nos anos 80 do séc. XX, esta corrente formaliza-se na *Discipline-based Art Education*, graças a fundos do *Getty Centre for Education in the Arts* ³³ que financiou a criação de institutos para as artes visuais em seis estados dos EUA, recuperando o princípio de compartimentação por disciplinas. As artes visuais seriam assim organizadas em produção, crítica e história da arte e estética, na generalidade dos níveis de ensino³⁴. Contudo a aprendizagem seria condicionada segundo modelos de arte erudita (sobretudo ocidental, ou referenciadas a esta), e a uma capacidade crítica (modelada pelo construtivismo) que meramente desenvolvia nos alunos uma construção do conhecimento suportada no reconhecimento dos princípios e valores dominantes. No final, a capacidade crítica destes passaria apenas pela transmissão de conteúdos, e concordância com os juízos normativos do professor, estabelecendo-se uma narrativa consensual.³⁵

O modelo formalista-cognitivo que subjaz a esta corrente, e é amplamente difundido ainda hoje, através da importância do formalismo no programa e currículo (e na abordagem das artes visuais fora do âmbito escolar), repercute-se na pedagogia das artes visuais. Esta incidência na vertente formal da arte é considerada, por alguns autores, uma aproximação, no campo artístico, aos princípios de rigor e eficácia científicos e tecnológicos, que eram aplicados noutros ramos do conhecimento, numa sociedade moderna voltada para a produção. E para outros revela-se como uma necessidade de 'instruir' o público para a arte, após a rutura com o realismo, aquando das vanguardas do início do séc. XX (Efland, Freedman e Stuhr, 2003). Os elementos estruturais de desenho (ponto, linha, valor, textura e cor) vão funcionar como fundamentais para o ensino artístico, tendo-se convertido no eixo principal de um ensino que recusa os métodos tradicionais de aperfeiçoamento da representação do natural e da perspetiva (Efland, Freedman e Stuhr 2003, p. 105). Como limitações desta corrente encontramos o predomínio das referências ocidentais 'cultas' em meios tradicionais (pintura, escultura e arquitetura ocidentais e

³³ Mais tarde *Getty Education Institute for the Arts*.

³⁴ Sete anos depois da sua implementação o programa foi documentado no livro *The Quiet Evolution: Changing the face of Arts Education*, de Brent Wilson (1987).

³⁵ “Students learning through the study and creation of works that have merit, meaning and consequence make unique contribution to students’ knowledge of themselves and their place in their own communities and global societies.” (Wilson, 1987, p. 17)

figurativas) e a sua análise do ponto de vista formal. Tende assim para ignorar ou reduzir os novos registos e movimentos artísticos contemporâneos, o contexto de produção da arte e a sua leitura individual pois tende a conduzir o aluno a considerar a leitura do professor – e a leitura do artista – como a interpretação de referência, a 'correcta.'

2.3 Correntes de educação artística não moderna

Como já referido, à noção de superação moderna vem equivaler o pluralismo pós-moderno, que enfatiza sempre o indivíduo na relação com o seu contexto – e de modo semelhante a produção e interpretação dos artefatos culturais.³⁶ Podemos também referir que a intenção que lhes preside já não é a produção de 'arte' mas a articulação entre o mundo visual e o mundo social, entendendo-se esta como meio (e não fim) de construção de símbolos de uma realidade partilhada (Rocha, 2001, p.107)³⁷. Assim, e em substituição da pedagogia moderna que valorizava em grande medida a componente produtiva, Acaso vem propor a urgência de uma operacionalização renovada com base nos princípios pós-modernos. Distingue três tendências ou modelos de educação artística: pós-moderna, crítica e para a cultura visual³⁸.

³⁶ “(...) por la noción de pluralismo, en el sentido de que cualquier producción cultural tiene que entenderse en el contexto de su cultura de origen. Desde una perspectiva pós-moderna el uso de categorías como «arte folclórico», «arte primitivo», «arte tribal» o «arte popular» implica de por sí una marginación de los grupos menos poderosos y permite clasificarlos en la trama jerarquizada que culmina en el arte occidental. Sus obras no están hechas con una intención sistemáticamente «artística» en el sentido occidental ni exigen necesariamente que se las juzgue estéticamente como «arte» “ (Efland, Freedman e Stühr, 1996, pp. 33 e 34).

³⁷ Note-se o retomar da identidade, no contexto pós-moderno, a que Efland (1990) contrapõe o contacto com o outro para a validação da diversidade – duas visões distintas de criação de símbolos de uma realidade partilhada.

³⁸ Podemos atentar também para a educação multicultural, que Acaso associa ao modelo crítico ainda que este não faça referência às micronarrativas visuais. Efland, Freedman e Stühr (1996) consideram cinco operacionalizações de índole multicultural que consideram reflectir a evolução progressiva da incorporação de princípios pós-modernos no currículo, chegando até uma forma de multiculturalismo que tem paralelo com a corrente crítica – multiculturalismo para a reconstrução social. Diferenciam assim o fomento do multiculturalismo através de várias vias: 1) integração da diferença (enriquecimento do currículo por disciplinas através do resgate de grupos não representados e interpretação de novos de artefatos segundo critérios dominantes convencionados); 2) das relações humanas (valorização da identidade dos vários grupos, igualitarismo dos grupos e sua expressão. Reduzida integração); 3) de um grupo particular (identificação de aspetos de opressão e valores presentes no grupo, sem comparação. Relativização da meta narrativa. Fomento da consciência crítica pela generalização); 4) como pedagogia (estudo e reflexão dos múltiplos artefatos e valores desde o posicionamento particular. Descentramento do indivíduo) ou 5) para a reconstrução social (Interdisciplinaridade entre as artes visuais e as ciências sociais, para a compreensão e reformulação das relações de poder; Valorização pluridimensional e plural das culturas, segundo princípios democráticos de igualdade, participação e expressão individual / grupo).

2.3.1 Corrente Pós-moderna

A corrente pós-moderna (Efland, Freedman e Stuhr, 2003), tem por base diversos princípios desenvolvidos a partir das ideias de Lyotard (1984), Foucault (1999), Derrida (1976) e Jenks (1986)³⁹ mas podemos dizer que se há um mais abrangente e geral é o de não aceitar nada como pré-estabelecido ou verdadeiro. Salientamos como principais quatro outros princípios como seja o uso das micro narrativas. Contrariando os grandes relatos (discurso manutenedor do poder estabelecido), propõe-se a coexistência de diversos pontos de vista sobre um assunto (Lyotard, 1984). Deste modo opera-se a inclusão de diferentes tipos de artefatos no ensino da arte e promove-se o aluno a produtor destes, encarando a arte como o resultado de diversos acontecimentos ligados entre si – os artefatos possuem tantas e tão diferentes leituras quantos os intervenientes no processo de produção, fruição, reconstrução... A consciência desta diversidade é fundamental para a relativização do conhecimento, a valorização da sua subjectividade e apropriação.

Um segundo princípio incorporado na educação respeita à tomada de consciência da estreita relação entre poder e conhecimento⁴⁰. O currículo pós-moderno põe em causa a história e crítica de arte, enquanto valorização de interesses privados e produtos de uma elite, nomeadamente pela discriminação da arte não europeia, ou pela estratificação, valorização estética e adopção de linguagem que tradicionalmente privilegia a arte “erudita” e determinados grupos. Tal é suportado pela tradicional abordagem das obras de arte através da sua análise formal de cariz universalizante que exclui outras interpretações.

Um terceiro princípio, baseado no conceito de desconstrução (a partir de Derrida)⁴¹ prende-se com a promoção do conflito na prática letiva, não enquanto processo de resolução / consenso mas, para conduzir a um posicionamento pessoal (de não aceitação de uma única verdade).⁴²

³⁹ Em *What is post-modernism?*, Charles Jenks aborda um período da arte e arquitetura que, muito embora refletida uma nova visão intimamente ligada com a pós-modernidade, pela sua especificidade não referimos, no sentido de não nos desviarmos da caracterização social mais relevante para o nosso trabalho.

⁴⁰ Baseado em Foucault (1999) crítico das disciplinas como organização da educação para o controlo social.

⁴¹ O conceito de desconstrução como uma crítica ao Platonismo – que divide o mundo em opostos, p.e. o bem e o mal, masculino feminino, racional-sensível – integra a ideia de indefinição e multiplicidade significativa (Lawlor, 2011).

⁴² A desconstrução facilmente é formalizada e transposta para as artes visuais por estes autores uma vez que através das novas tecnologias nos é permitida hoje uma maior liberdade no trabalho das imagens (multiplicação e colagens), e a obtenção de produtos / artefatos mais significantes para o aluno / autor – por oposição a uma análise ou recriação formal tradicional.

Um quarto princípio, a exploração dos duplos códigos, prende-se com a múltipla interpretação dos artefatos (a partir de Jenks). Para tal é necessário conhecer os valores e referenciais do passado, reconhecendo-se assim a importância da história e crítica da arte para um efetivo questionamento destes.

2.3.2 Corrente Crítica

Esta corrente artística distingue-se pelo seu cariz político / interventivo, pretendendo a seleção do conhecimento mediante um sujeito específico e tendo em vista um propósito, de construção pessoal do conhecimento, como forma de equilibrar e equacionar as relações de poder, desenvolvendo um pensamento autónomo, que se diferencia da norma. O seu fim é a democratização e equidade da sociedade. Não se encara o ensino com um exercício neutral – se não estimulado o aluno será complacente com as relações de poder instaladas. As obra de arte pretendem não só entender como essas relações levaram à produção artística mas como os artefatos as vão reproduzir – propõe-se assim a produção de artefatos de contrapoder. O ensino crítico tenta 'limpar' ⁴³ a produção dos artefatos artísticos, funcionando estes como elementos de contra ataque às normas e categorias modernas ou consumistas que inibem a liberdade individual e colectiva (antidemocráticas).⁴⁴

A pedagogia crítica, proposta centrada nas relações de poder e conhecimento dos contextos educativos, insta ao reconhecimento que a produção de artefatos se processa nos contextos educativos como uma representação particular de uma cultura dominante, legitimando assim a dita cultura, através da seleção dos próprio conteúdos abordados, das estratégias e, de forma mais global, da construção do currículo. Encontramos em Paulo Freire uma das principais referências da educação crítica, quando identifica na educação uma função eminentemente política e no trinómio professor / aluno / conhecimento uma necessária relação pautada por valores e práticas democráticas (Shor, 1993).

⁴³ Acaso aplica o adjectivo 'nocivo' às referências dominantes, não interpretadas, mas apenas assimiladas diretamente.

⁴⁴ Se atentarmos a perspectiva de Lipovetsky (Lipovetsky e Juvin, 2011) podemos considerar que o ensino, e o ensino da arte em particular, tem hoje um papel (talvez mais importante que nunca) como contra corrente ao modelo imposto, como meio de despertar consciências críticas e defender os valores da comunidade e valores humanos, que se opõem a uma valorização do consumo, do estatuto e do dinheiro.

Assim como princípio ou orientação dominante procede-se a uma crítica desta transmissão passiva propondo antes a produção de conhecimento, através da prévia reflexão sobre os conteúdos, a sua verdade, utilidade e relação com as estruturas de poder. Esta corrente vem por outra via incutir o fim da separação entre teoria e prática: aquilo que se ensina tem um propósito e deve ser operacionalizado na escola – relembre-se Gardner (1995, 1999) e a aplicação prática da aprendizagem.

Estes princípios remetem para que sejam vertidas no ensino políticas de justiça social e democracia transformando-o numa ferramenta de modelação social e seja desenvolvido nos alunos um espírito crítico de questionamento da realidade pela reflexão autónoma e conjunta, que lhes permita identificar os elementos de opressão existentes ou veiculados no estudo de um único discurso (Efland, Freedman e Sthur, 2003, p. 151) e entender como a cultura dominante não filtrada condiciona o seu pensamento e a sua liberdade.

2. 3. 3 Corrente para a Cultura Visual

Esta corrente tem na sua génese o surgimento dos estudos culturais⁴⁵, como área transdisciplinar⁴⁶ do saber que se debruçou sobre o debate acerca da mudança cultural e social que se impôs com o fim da II Guerra Mundial, nomeadamente na estrutura social e da produção / consumo, associada às novas tecnologias e aos *mass media*. (Hall, 1990, p. 12). Tentava questionar as ideologias 'neutrais' vigentes no meio académico, subjacentes às manifestações culturais, patentes nomeadamente nos programas educacionais, trazendo também para a reflexão as manifestações artísticas contemporâneas – de novo não excluindo um posicionamento político do indivíduo, e estabelecendo um elo entre o desenvolvimento teórico e as manifestações e artefatos culturais.

⁴⁵ Hall (1990, p. 11) destaca o *Centre for Cultural Studies*, em Birmingham, como um dos locais onde primeiro se implantou esta área de estudo, a partir dos anos 60.

⁴⁶ Hall (1999a) acede a que a delimitação do objeto, disciplinas, metodologia não são fáceis de identificar, como nas disciplinas 'clássicas', precisamente devido a uma abordagem dialogante e de crítica perante os fenómenos sociais que lhe subjazem, mas identifica a maior capacidade de análise e proposta de interpretação das realidades que aporta precisamente devido à interpenetração dos vários campos de estudo. Hall identifica precisamente nos estudos culturais o desígnio de proceder a uma reflexão e produção teórica que substitua a estanquicidade disciplinar e de aceitação de uma verdade dominante por um conjunto de pesquisar e de questões que se colocam de forma não homogénea, não fixa, mas sugeridas pela própria evolução do acotecimentos da sociedade e dos fenómenos (Hall, 1999a, p. 99).

Através de Hall (1999b) introduzimos outro aspeto relevante para a cultura visual que tem que ver com a comunicação enquanto processo que supera a conceção estruturalista de transmissão de uma mensagem entre um emissor e um recetor. Uma nova abordagem para o entendimento dos artefatos⁴⁷, reside na inclusão dos fatores de inserção e contexto do emissor – e que o levam à construção e codificação da sua mensagem – bem como aos do recetor – que lhe permitem a sua descodificação – que sendo da mesma ordem são certamente dispares e produzem sucessivos enviesamentos ideológicos. Partindo desta perspetiva concordamos que temos de entender o que preside à análise, interpretação e produção dos artefatos e que podem ser referências culturais, valores sociais, o próprio contexto, ou o desenvolvimento psicológico do indivíduo.⁴⁸

Outro aspeto importante que irá ser adquirido nesta linha de pesquisa é a derrogação da tradicional fronteira entre cultura erudita e cultura popular, abrindo perspetivas radicalmente novas para a pesquisa (como são os estudos dos média, os estudos de género, ou a crítica ao orientalismo).

A corrente da cultura visual bebe assim do Centro de estudos da Universidade de Birmingham a que se acrescentam John Berger, ou John Fiske, e vai encontrar a sua revisão atual no trabalho de Fernando Hernández, Kerry Freedman, Paul Duncun, entre muitos outros autores. Através desta corrente vamos incorporar no ensino das artes visuais muitos dos princípios pós-modernos e do ensino crítico. Como princípios inovadores da cultura visual podemos identificar a integração discricionária (e não discriminatória) dos artefatos produzidos pelo Homem até à actualidade, nomeadamente os produtos visuais da sociedade contemporânea, elaborados para e pelo consumo e pelas novas tecnologias de informação e comunicação bem como aqueles produzidos no quotidiano mais comum, por cada indivíduo (fotos privadas, p.e.)⁴⁹. Não estando vinculada apenas ao estudo das imagens, a cultura visual vai tomá-las como objeto de estudo no sentido de aferir dos

⁴⁷ Não diferenciamos os artefatos verbais, visuais ou outros, uma vez que integramos o conceito de multiliteracia de como recurso para a sua exploração e significação, ver p. 40 (Duncun, 2004).

⁴⁸ Para ilustrar a razão da atender à complexidade discursiva Hall refere a conjugação da denotação e conotação uma vez que “*There will be very few instances in which signs organised in a discourse signify only their ‘literal’ (that is, near-universally consensualised) meaning*” (Hall, 1999b, p. 512).

⁴⁹ Barbosa (1999) refere que uma grande parte da aprendizagem informal se faz através da imagem. Como tal não se deveria selecionar ou restringir mas tirar partido das imagens quotidianas para enriquecer e explorar de forma mais consciênte e estruturada a aprendizagem.

conceitos, e pressupostos a serem interpretados, que estão integrados em todos artefatos visuais, englobando cultura popular e erudita (Hernandez, 2005; Mirzoeff, 1998).⁵⁰

Podemos delimitar o objeto de estudo desta corrente também segundo Hernandez (2005), quando este refere que os artefatos visuais, não sendo inócuos, surtem efeito dependendo do modo como são produzidos e reproduzidos, da interação com o contexto social e das referências do indivíduo. Saliente-se a valorização da contextualização, uma vez aceite a ampliação do universo de estudo, na medida em que se propõe a recolocação do entendimento da história e crítica de arte segundo cada cultura, ou momento cultural.

As novas tecnologias são também abordadas por este autor como o foram por Rose (2001), Mirzoeff (1998), Efland (1999)⁵¹ e Berger (1972)⁵². Saliente-se assim que para a compreensão dos artefatos visuais devemos atentar à sua relação com outros meios de expressões, outros “códigos semióticos”, pois através destes adquirem novo significado (Hernandez, 2005, p. 27)⁵³

Duncum (2004, p. 255) refere o processo de produção dos artefatos como multimodal, uma vez que, considera, não se poder ignorar as ligações / interações entre os diversos meios comunicativos, que se enriquecem e definem reciprocamente para a criação de significado⁵⁴. A eleição dos vários sistemas de comunicação, e a sua interpretação

⁵⁰ Mirzoeff (1998, p. 9) refere que na cultura visual se pretende ir mais além da análise e aceitação das categorias formais / meios dos artefatos para se debruçar sobre os seus efeitos na experiência da vida quotidiana.

⁵¹ Os professores “(...) serão forçados a considerar o impacto de sons e imagens só para poder continuar ensinando o que estão acostumados a ensinar, porque as imagens na cultura cotidiana, na TV, em revistas, acabam construindo a visão de realidade delas, formando valores e crenças, e isso pode não deixar espaço psicológico para desenhar e pintar, ou espaço para imagens de qualquer tipo de cultura tradicional” (Efland, 1999, p. 10).

⁵² Segundo o livro de John Berger *The ways of seeing*, de 1972, podemos observar uma reviravolta na análise das obras de arte, desfazendo preconceitos e desmistificando apriorismos. Esta compilação de textos de vários autores, originalmente escritos para um programa televisivo, aborda também os registos visuais dos media, fotografia, cinema, publicidade, numa comparação que permite enriquecer e aumentar as leituras possíveis da arte da sua função numa análise fenomenológica de evidências que conduzem o observador / espetador ao questionamento e o convidam à crítica e à adopção de um papel ativo na relação agora biunívoca com a obra de arte e com o registo visual. Estes dois registos, os consagrados / únicos e os correntes, são analisados excluindo-se a sua valorização enquanto objeto mas enquanto objetos de comunicação denotativa ou conotativa, por forma a tentar que o leitor não aceite precisamente os juízos ou interpretações tradicionais. São assim estar trazidas para a reflexão à luz dos questionamentos teóricos que acompanham em outras áreas do saber os desenvolvimentos da sociedade. As questões de género são abordadas taxativamente, sublinhando a desigualdade de que a mulher fora alvo durante toda a produção artística, ocidental (apenas esta é aqui tratada), realizada para ser adquirida e visionada por homens. Também a função social da publicidade é tratada de forma a expor a intencionalidade das representações, também recorrendo a uma analogia entre obras clássicas e registos contemporâneos que os permitem situar como prolongamento de uma produção visual europeia, que se distinguem em muitos aspetos tecnológicos e sociais, mas que se revê também em muitos outros.

⁵³ “De esta manera, en lugar de perseguir un objetivo de carácter enciclopédico, la cultura visual ha de aceptar su estatus cambiante y provisional, dada la constante formación – y reformulación – de los medios visuales contemporáneos y de sus usos y apropiaciones” (Hernandez, 2005, p. 12).

⁵⁴ Esse processo de identificação, na relação entre obra ou artefato e sujeito, segundo nos relembra Duncum (s.d.) teve uma quebra com o aparecimento das vanguardas na passagem para do séc. XIX para o XX. A posterior proliferação da leitura formal e da exploração da composição e dos materiais (que hoje povoam a didática das disciplinas das artes visuais), e valorização de um tipo de arte erudita, diminuíram a capacidade de estabelecimento de sentido e formulação

conjunta (aparentemente contraditório com a existência de um campo de saber que se dedica ao visual), é coadjuvada pelos desenvolvimentos de Gardner (1995, 1999) e Arnheim (1969, 1980).⁵⁵

Assim considerando as peculiaridades do processo cognitivo visual, como único e de características (sentido e significado)⁵⁶ intransponíveis para outro meio, devemos também considerar que para a compreensão das implicações sociais, a montante e a jusante da produção do artefato visual, este depende tanto dos restantes meios tanto quanto estes contribuem para o seu enriquecimento.

Duncum (2009) considera que o currículo do ensino das artes visuais deve centrar-se num modelo de Cultura Visual – *Visual Culture-based Art Education* – apontando para a proliferação da imagem através dos meios tecnológicos como uma justificação da sua importância (hoje considera o registo visual mais marcante que o matemático ou linguístico). Para a educação artística, considera, importam as imagens com capacidade simbólica, de expressão de valores e ideias (põe de parte imagens de vigilância e científicas, de cariz funcional), que não podem continuar apenas a ser as da arte erudita – há que incluir as imagens reproduzidas pelos meios da cultura de massas e as produzidas por cada indivíduo. Elas existem em grande número – não podem ser ignoradas – e face a uma definição de arte e de artista nova (fruidor + produtor / intérprete de valores presentes nos artefatos) estas são muito mais produtoras de sentido e portadoras de valor (se trabalhadas, também porque tiram partido do potencial tecnológico) do que as imagens tradicionalmente abordadas nos currículos modernos – imagens de vanguarda, analisadas formalmente, sem contexto ou com um contexto longínquo e indiferente ao aluno.⁵⁷ Duncum refere uma mudança da educação eminentemente estética para uma consciencialização crítica e contextualizada dos valores e realidades do indivíduo.⁵⁸

Podemos estabelecer pontos de contacto entre esta corrente e o trabalho de Howard Gardner,⁵⁹ organizador das *visual thinking strategies* (projeto zero)⁶⁰, que aborda o papel da arte de forma transversal.. Esta proposta de desenho curricular dividida por disciplinas –

de juízos pessoais, e de ligação com as perspectivas políticas, económicas, etc...

⁵⁵ Ver p. 40.

⁵⁶ ” (...) meaning lies within what we make of the space between discrete communicative systems.” (Duncum, 2004, p.257)

⁵⁷ “Context is always as important, if not more so, than the text. And in many ways this is the difference between a modernist view that relies on an idealistic view of knowledge and a post-modern view that is founded on a contextualistic epistemology.” (Duncum, 2009, p.9)

⁵⁸ “If we think of art as a means to develop ideas, values and beliefs in visual form, then the imposition of a particular aesthetic makes no sense.” (Duncum, 2009, p.9)

científicas, artísticas e filosóficas – como meio de estruturar o conhecimento nas três áreas universais retomadas de Platão (verdade, belo, bem), contempla uma leitura faseada centrada na obras de arte (descrição, análise, classificação, interpretação e recriação) propõe-se a transformar o aluno de mero espectador a produtor de juízo estéticos, de modo auto-suficiente.

Duas considerações acerca das ideias de Gardner (1995, 1999) parecem-nos relevantes e positivas para o ensino atual. A primeira prende-se com o seu posicionamento perante as tecnologias como meios de aprendizagem, que não devem mascarar as questões fundamentais do ensino – a verdadeira compreensão do mundo e quais as práticas pedagógicas que para tal concorrem. No entanto não podemos ignorar que estas alteram constantemente a forma e o conteúdo do ensino, porque introduzem novas referências com que os indivíduos percecionam⁶¹ e valorizam o mundo. A segunda diz respeito à existência de um guião genérico, presente nas orientações do projecto zero, como meio de alcançar essa compreensão, o que contradiz em parte a sua teoria das inteligências múltiplas.

Embora atendendo a que todos são diferentes e as mentes funcionam de modos diversos, Gardner propõe uma abordagem genérica ou fundamental às grandes questões – que pretende inclusiva – a par de um conhecimento dos alunos de forma individual de modo a estabelecer uma interação frutuosa. Para tal identifica diversas vias de aceso para captar o interesse do estudante, face às suas características individuais: narrativa, quantitativa, lógica, existencial, estética, prática, social (Gardner, 1999, pp. 169-172).

⁵⁹ Para a teoria das inteligências múltiplas (IM) Gardner apresenta a definição de inteligência como “biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture”. (Gardner, 1999, pp. 33-34) As várias inteligências – lógico-matemática, linguística, musical, corporal cinestésica, espacial e interpessoal, intrapessoal (inteligência pessoal) são consideradas existentes em todos os indivíduos e amorais. É a sua diferente distribuição, desenvolvimento e utilização que os torna particulares. Refere a necessidade da educação para os valores e para a moral (transversal a todos os indivíduos) para que as inteligências sejam desenvolvidas num sentido positivo. O desenvolvimento articulado de todas as inteligências, quanto mais completo mais capacidades de actuar confere ao indivíduo (e deste modo liberdade). A congregação de várias inteligências individuais, levará a que as organizações sejam mais eficazes e flexíveis tanto quanto possam dispor de uma multiplicidade de valências, e capacidade de adaptabilidade.

⁶⁰ O projecto zero iniciado na Harvard Graduate School of Education, em 1967, por Nelson Goodman, para desenvolver o estudo do ensino das artes do ponto de vista de processo cognitivo. Gardner, um dos responsáveis do projeto a partir dos anos 70, invoca como pressuposto a ideia de produção (enquanto actividade física) como motivadora para a criança sobretudo em idades mais baixas. Neste sentido as abordagens perceptiva, história e crítica interligar-se-iam diretamente com a fase de produção (advogando também a aferição das inteligências na realização em ação, quando são convocadas, pois apenas aqui são úteis, e não como resposta a conhecimentos compartimentados). Em conclusão admite que o importante é verificar a capacidade do indivíduo realizar as tarefas em contexto real, em que são convocadas várias inteligências em simultâneo e não tanto a verificação de cada uma delas em separado, resolvendo problemas abstractos. A avaliação das artes é por vezes remetida para a componente de reflexão pessoal (Gardner, 1995).

⁶¹ Integrando percepção como processo cognitivo. Ver ponto 2.5, p. 30.

2. 4 A Construção do Currículo

O conceito de currículo encontra na literatura sobre educação sobretudo três aceções (Rasco, 1994). A primeira centrada no conteúdo,⁶² ⁶³ encontra-se na organização das disciplinas como uma sucessão de etapas a superar, que ignora a componente da prática letiva (processos, estratégias e recursos), para se centrar sobretudo na avaliação de objetivos (garantia de aquisição de conteúdos, procedimentos e atitudes). A segunda focaliza-se no currículo como uma planificação educativa: materializada num documento que deve conter as intenções, as estratégias, os objetivos da escola, os conteúdos que suportem os objetivos, os processos de avaliação do próprio currículo como plano a desenvolver continuamente. A terceira entende-o como uma rede iterativa em que o conhecimento teórico é validado e mediado na relação entre professor e estudante, atentando às várias experiências culturais e interpretações.

Neste sentido, Ribeiro (2001) distingue dois tipos de currículo, que se contrapõem: de organização segundo disciplinas e outro como processo de modelação integral e transversal das capacidades do aluno, validando o conhecimento apreendido – podemos aqui integrar a ideia de que as artes podem ser utilizadas de forma transversal no currículo. Segundo o autor o modelo de currículo a desenvolver deve contemplar a previsão de resultados (objetivos) e os meios (processos, estratégias e conteúdos) de forma aberta mas estruturada. Deve segundo aquele responder às perguntas ‘o quê’, ‘como’ e ‘quando?’, ressaltando que os objetivos não são mais coincidentes com os conteúdos da aprendizagem, nem com os processos / técnicas (manualidades, segundo por Acaso, 2009).

⁶⁴

Esta dualidade entre currículo formal e informal deve estar hoje presente na construção curricular, tanto quanto na ação do professor, uma vez que como vimos o seu

⁶² Centrando-se no currículo como conteúdo (McCutcheon, 1982, p.19) aponta a diferenciação entre um currículo explícito, oculto e nulo – aquilo que está previsto o aluno aprender, o que não se prevê mas que este aprende e aquilo que não lhe é dado a aprender e que ele não aprende.

⁶³ Ferreira-Alves e Gonçalves (2001, p. 70) incluem no conceito de currículo oculto o professor como diferenciador e experimentador de novas didáticas. Tendo deixado de ser detentor de um conhecimento, ou método, o professor deve agora alargar o campo de visão a várias perspetivas e abordagens possíveis, com o filtro do conhecimento da interligação entre estas pelo que se pode considerar um “historiador”.

⁶⁴ Ver na quarta parte do trabalho, o ponto 4.6 que respeita à regulação da estratégia de ensino, p. 55.

papel já não é o de protagonista.⁶⁵ Ele é apenas um entre vários atores relevantes para a formação do aluno e para a construção de um sentido de escola na sociedade. O professor não pode hoje apenas seguir planificações de conteúdos, necessita de investir num trabalho prévio e constante na elaboração e aferição da adequação de estratégias de ensino (para tal a avaliação irá ser determinante).⁶⁶ Roldão (2009) refere o currículo como o entendimento da escola e do seu papel para a sociedade, e neste sentido invoca-o, e à sua gestão como um processo de 'tomar decisões'⁶⁷, e dar resposta a determinadas questões⁶⁸. Para Roldão (2009) a gestão curricular sempre se concretizou, nos seus diferentes aspetos – conceito de currículo, organização de escola, liderança, papel do professor, colaboração docente, avaliação de resultados – portanto, pensamos, é melhor que esta seja consciente, no seu desenho, aplicação e na previsão dos resultados⁶⁹.

Podemos cruzar este posicionamento 'próativo' da educação com a correntes abordadas anteriormente, aceitando que aquelas que se aproximam das manualidades, ou do formalismo, perpetuam por defeito as meta narrativas, descurando fenómenos sociais e as experiências relativas aos valores a que o indivíduo em idade escolar será sempre exposto, e que irá necessariamente interpretar – de modo mais autónomo e livre ou de

⁶⁵ O professor não é mais tido apenas como detentor de conhecimento específico obtido na sua formação mas tido como *designer*, intérprete, crítico e guia, que deve incorporar e veicular princípios morais, no exercício da sua profissão. Tanto mais quando se encara a difusão disciplinar como inevitável quando observamos o funcionamento em rede a estender-se da sociedade para a produção de conhecimento. Mais importante que saber, é saber aprender, adaptar-se, procurar, inovar, dar resposta, ser criativo. A criatividade é também por seu lado ativa e potenciada pelas redes. Tal como colaboram para formar uma identidade individual dentro de novos grupos, poderão acelerar a criatividade, empreendedorismo, fortalecendo com a necessidade de autonomia, a capacidade de responsabilização (Newby, 2005). Acresce-nos dizer que estas capacidades, ao não serem exercidas na e pela escola, não preparam, não integram o indivíduo de forma capaz... provocando fricções proveniente dessas inabilidades para funcionar perante o todo vasto, onde se atomiza ao invés de se integrar.

⁶⁶ Ribeiro (2001) identifica a oposição entre os valores do currículo formal, que valoriza a autonomia, espírito crítico, curiosidade e o currículo informal ou real, que pode propiciar um clima de conformismo, competitividade pelas notas, e integração na norma e padrão. O currículo formal aqui planeado deve atender à existência de um currículo informal ou oculto, que relaciona o aluno com o sistema de valores, e regras que partilha com a comunidade, e que é exercido, treinado, partilhado dentro da sala de aula, muito pelo posicionamento do professor e, acima deste, pela própria gestão da escola. Esta componente de socialização é hoje, mais importante, e difícil de definir. Passa pelo trabalho e relação aluno-docente-escola-comunidade e está interligada com os conteúdos. Podemos pensar hoje que no processo ensino aprendizagem são hoje veiculados a um mesmo tempo os valores, as capacidades e os conhecimentos, para assim se desenvolver a capacidade crítica e o desenvolvimento pessoal harmonioso do aluno, estando um pouco ultrapassada a visão bipartida das funções da escola - instruir e socializar (Ribeiro, 2001).

⁶⁷ “Our curriculum will need to prepare children to take their place as active, responsible and capable members within many networks, for it is in these that they will exercise most power in the world” (Newby, 2005, p. 297).

⁶⁸ Trata-se de definir as ambições da escola, opções, prioridades, estratégias, recursos de aprendizagem, bem como os métodos de ensino e organização das actividades escolares e ainda a avaliação de resultados e informação e divulgação aos vários actores envolvidos.

⁶⁹ “(...) some of the values and attitudes learnt via the hidden curriculum are not directly intended by teachers, but believe that, since these things are being learnt as a by-product of what is planned and of the materials provided, teachers should be aware of and accept responsibility for what is going on, for what their pupils are learning in this unplanned way. It is this view which is at the heart of attempts to eliminate implicit racism and sexism from the experiences children receive at school” (Kelly, 2009, p. 10).

modo estruturada e reflexiva. Neste sentido, e tendo em conta a ideia de aluno com construtor do seu conhecimento, relembramos Habermas e o seu conceito de racionalidade comunicacional, por oposição a racionalidade instrumental – que remete para um currículo centrado no conhecimento (Fernandes, 2000).

Aceitando esta nova premissa para a construção do currículo, devemos no entanto ressaltar que a visão do diálogo partilhado entre professor e aluno, com vista à troca de experiências e argumentação e estabelecimento de compromissos e consensos pode derivar numa exarcebamento de um 'identitarismo' de grupo, que ainda que democrático, pode fazer vislumbrar uma tentativa de homogeneização social. Se bem que devem ser estabelecidos e protegidos valores democráticos fundamentais, que salvaguardem a participação e pensamento individual talvez seja prudente questionar as orientações hoje em vigor⁷⁰, e que Fernandes (2000) preconizava como mudança na escola – no sentido de se proceder a uma diferenciação pedagógica; valorização do contexto e das identidades (na relação indivíduos / comunidade); reforço da autonomia da escola (com uma definição particular do seu projecto – com o intuito de estas não resvalarem para práticas obsoletas.

Consideramos assim que a desmistificação das meta-narrativas, a exploração das novas tecnologias, e a referenciação contextual se revelam meios fundamentais de harmonizar e integrar valores e sujeitos numa sociedade em rede, hipermutável, evitando a categorizações identitárias, e possibilitando a escolha individual em liberdade. Esses princípios e processos devem estar objetiva e conscientemente previstos na hora de elaborar e operacionalizar o currículo.

Mais do que promover o desenvolvimento e a identidade⁷¹ dos alunos, a construção do currículo assenta na sua capacidade de se relacionar e tornar significativas as suas experiências. A narrativa⁷² surge, assim, como um modelo de reflexão para a significação que deve ser fomentado e transposto como estratégia de aprendizagem para os alunos. Ferreira-Alves e Gonçalves(2001) apontam para o entendimento do currículo através do

⁷⁰ Ver os objetivos presentes no artigo 7º do decreto-lei nº 49 / 2005 de 30 de Agosto.

⁷¹ Para uma perspetiva do conceito de identidade tenhamos em conta o trabalho de Ascher e a sua definição de sociedade em rede. Apelidada de hipertexto, assenta em múltiplas ligações (mais frágeis) que possibilitam uma maior elasticidade na mobilidade (entre pessoas, bens e informações) dentro de um rede infinita (porque sempre aumentada). O hipertexto remete para as ligações de internet que possibilitam uma pesquisa, que o utilizador regula e estrutura. Ascher identifica nesta sociedade global, através das possibilidades de ligação, novas formas de relacionamento e “solidariedade reflexiva” (pois as escolhas do caminho através da rede prende-se com a gestão / reflexão pessoal) e assim a adjunção e pertença a uma multiplicidade de grupos sociais / sistemas de interesses coletivos. Tal como no hipertexto, é o utilizador que dá sentido e constroi o seu texto final, e deriva na sua pesquisa através das várias hipóteses de ligação da informação.

⁷² Conceito elaborado por Johnson, M. (1987) cit. Efland, A., 2002, p.151.

princípio da autoria (em vez de autonomia), segundo o qual deve o indivíduo apropriar-se e atribuir significado às construções culturais de forma nova (Eu + contexto = narrativa)⁷³. Efland sublinha a importância do contexto, e das relações familiares, do quotidiano do sujeito como meio de relacionar e tornar relevante, significativo o conhecimento, através de Habermas e do seu conceito de *lifeworld*, que integra a dimensão pessoal, social e objetiva. As disciplinas devem estruturar-se de modo a que sejam transversais a estes domínios, mesmo porque “(...) works of art are almost always about something else than art.” (Efland, 2002, pp. 123 e 132)

Este processo narrativo constitui-se como uma construção / resolução de etapas do desenvolvimento através da ação (apropriação / significação do conhecimento), mas continua a esbarrar num sistema organizado segundo critérios de produtividade, de resposta a problemas específicos e compartimentados, dividido por áreas curriculares, que se pretendem interligadas mas que não conseguiram ainda uma verdadeira construção comum. Isto porque muitas vezes a prevalência das disciplinas científicas, conotadas com a produtividade, ressurgem como resposta aos problemas conjunturais transversais à sociedade

⁷⁴.

Sir Ken Robinson augura, para novos problemas, novas formas de resolução das questões da sociedade atual (Shepherd, 2009) que passam por encarar o currículo como uma oportunidade de treino da criatividade, requisito fundamental para todas as actividades do ser humano, advogando a flexibilização e o desenvolvimento das várias áreas do conhecimento na escola. É neste ponto que podemos encarar o papel fundamental das artes visuais.

— Para o sujeito autónomo, o conhecimento está na mente. Para o autor, o conhecimento está na acção, no corpo, nos olhos, nas entrelinhas e texturas das relações com os outros.

(Ferreira-Alves e Gonçalves, 2001, p. 67)

⁷³ Os autores fazem referência aos princípios de Vigotsky de criação de consciência no indivíduo, dos processos de aprendizagem e do seu posicionamento pessoal, através da verbalização, narração e diálogo entre pares. No texto tal é abordado do ponto de vista dos professores, mas consideramos que a sua prática induz a uma prática do aluno (em que se revê) uma vez que são interdependentes no processo-ensino aprendizagem.

⁷⁴ “(...) as pressões sobre a educação direccionam-se ora no sentido do desenvolvimento social, procurando construir uma sociedade mais igualitária e inclusiva, ora no sentido de desenvolvimento económico e do aumento da competitividade, recorrendo, frequentemente, ao controlo dos resultados, a pretexto de se elevar o nível geral de qualificação dos trabalhadores” (Fernandes, 2000, p.29)

2.5 As Artes Visuais no Currículo

– *The arts are neglected because they are based on perception and perception is disdained because it is not assumed to involve thought.*

(Arnheim, 1969, p. 3)

– *Learning in and through the arts (Arts Education and Arts-in-Education) can enhance at least four of these factors: active learning; a locally-relevant curriculum that captures the interest and enthusiasm of learners; respect for, and engagement with, local communities and cultures; and trained and motivated teachers.*

(*Road Map for Arts Education*, 2006, p. 6)

No *Road Map for Arts Education* (2006) são-nos apontadas duas perspectivas para o ensino das artes, a nosso ver complementares: através de disciplinas individuais ou como base e metodologia congregadora do currículo, pela sua capacidade única de promover o entendimento de outras áreas do conhecimento e conectá-las; promover a diversidade de visões e proteção dos valores culturais, atentando à expressão global, local, e também individual. Referindo Damásio, e a perspectiva da inteligência emocional, sugere-se uma congregação da capacidade cognitiva e emocional através da sua inserção no currículo.

A existência de artes no currículo justifica-se pela função de análise e reflexão (Efland, Freedman e Stuhr, 2003) – ou seja, compreensão – do mundo social e da cultura, através da representação artística – nesse sentido opondo-se à ciência que incide sobre os fenómenos *per si*. A diferenciação das artes em relação à ciência, reporta-nos a um entendimento do currículo que superou a “fê” moderna no conhecimento racional e científico com uma aproximação a Gardner, com um entendimento da importância das artes como uma componente essencial do desenvolvimento cognitivo integral de todo o indivíduo⁷⁵.

Efland refere a teoria da flexibilidade cognitiva que permite implicar as artes visuais num papel de desenvolvimento do indivíduo tão importante como as demais

⁷⁵ “The arts make a virtue of affective engagement and participatory learning, celebrating the life of feeling and the imagination. Science, by contrast, makes a virtue of objective detachment and precision, celebrating rational thinking, while the humanities make a virtue of the quest for moral action. Each family of studies requires its own forms of cognition and is essential to fill out the picture of reality. As part of general education the arts have their role to play” (Efland, 2003, p. 125).

disciplinas⁷⁶, atentando à sua especificidade, tal como implica também um desenho curricular diferenciado para as artes visuais, numa perspectiva integradora em que nenhuma área do conhecimento seja privilegiada, ou subserviente em relação a outra (Efland, 2002, pp. 104-105).

O autor contrapõe a uma construção (moderna) fechada baseada na identidade uma visão do currículo centrada no contacto com o outro (multiplicidade e multiculturalidade) e na validação da diversidade, através de novos posicionamentos do sujeito, validação de pontos de vista não dominantes, na inclusão de novos artefatos, e novos agentes do conhecimento. Aponta também para a necessidade de incluir um novo entendimento sobre a função do panorama e evolução social / cultural para aprendizagem no ensino artístico. Segundo o autor, a arte possibilita a construção e identificação com uma realidade partilhada, com símbolos comuns (Efland, Freedman e Stuhr, 2003, p. 126). Encontra também nas artes visuais um meio privilegiado para o desenvolvimento cognitivo uma vez que identifica nestas a especificidade de desenvolverem a imaginação e criatividade, e potenciarem assim a sua reflexão acerca de si e do mundo, da sua cultura, pelo que deveriam ser centrais e unificadoras do currículo (Efland, Freedman e Stuhr 2003, pp. 164 e 165).

Encontramos em Arnheim (1969, 1980) mais um suporte para a relevância da educação nas artes visuais no currículo, através da sua teoria da percepção e do pensamento visual. Na sua abordagem podemos definir o pensamento visual como um processo sistemático para a resolução de problemas, uma vez que o fenómeno percetivo parte de generalizações e procede à categorização e organização do real (e não do detalhe) pressupondo uma seleção de informação, por contraponto a teorias que colocam a percepção em momento anterior ao processo cognitivo⁷⁷.

A formação do conceito visual do objeto através da percepção – conceito percetivo – distingue-se da memória do objeto, segundo o autor, e implica o reconhecimento de configurações gerais do mesmo a partir de vários pontos de vista, com a posterior seleção das mais simples. A transposição para um meio (aguarela, grafite, etc) cria o então chamado conceito representativo (Arnheim, 1980, p. 99).

⁷⁶ “A curriculum that provides only well-structured representations of knowledge (principles, laws, concepts) and that fails to alert the student to the need to interpret the individual case, may fail to fully activate his or her cognitive potential” (Efland, 2002, p. 105).

⁷⁷ Arnheim define a percepção como “(...) o ajuste do material de estímulo a padrões de configurações relativamente simples designados por conceitos visuais ou categorias visuais” (Arnheim, 1969, p. 27).

Se percebermos um modelo é assim compreender os aspetos estruturais encontrados no (ou traduzidos pelo) material de estímulo, a representação invoca assim o relacionamento biunívoco constante⁷⁸ entre o conceito perceptivo e o conceito representativo, numa aferição da correspondência entre ambos, através dos meios (e não entre o real e a representação)⁷⁹. Neste sentido, Rodrigues refere que ao considerar-se “(...) o desenho como uma estrutura material, e como estrutura conceptual, (...) como um sistema de sinais e de marcas é, de certa maneira, entendê-lo a ele próprio também, como uma estrutura” (Rodrigues, 2000 p.50).

Arnheim exemplifica o processo de percepção não como a simples categorização mediante um conjunto de características “observadas” mas como sendo um processo mais complexo. Tome-se o exemplo de um cubo⁸⁰ em que o autor advoga que a representação é sempre uma questão de entender o todo, de trabalhar com a incompletude, e de entender a representação como um momento de captação do objeto.

O processo cognitivo visual e a sua importância para o currículo no desenvolvimento integral do indivíduo, podem considerar-se vertidas, ou encontrar eco, na posição de literacia / multiliteracia visual de Duncum (2001), que de vem sublinhar, de novo, a importância das artes visuais, contrapondo-se a uma tradição ocidental que opõe percepção vs. cognição (ou intuição vs. abstração), como funções mentais separadas, e invoca a linguagem verbal e o raciocínio matemático como exclusivos, ou privilegiados, meios operativos do raciocínio.

Integrando este pressuposto, através de Duncum (2001) entendemos que a interação dos vários meios e processos de criação de sentido e perceptivos formam parte de um todo⁸¹.

⁷⁸ “Perception likewise offered visible proof that all things are in a flux of constant modification” (Arnheim, 1969, p. 53).

⁷⁹ “(...) se eu quiser representar a rotundidade de um objeto como a cabeça, não posso me basear em qualquer forma realmente contida nela, mas devo encontrar ou inventar uma configuração que corporifique satisfatoriamente a generalidade visual de “rotundidade” no mundo das coisas tangíveis(...) encontramos-nos não com uma imitação mas com uma invenção, a descoberta de um equivalente que representa as características significativas do modelo com os recursos de um meio particular” (Arnheim, 1980, p. 159).

⁸⁰ “No one projection of the cube is the cube or contains it as a part of its properties” (Arnheim, 1969, p.48).

⁸¹ Duncum (2004) contrapõe ao conceito de literacia – processo de comunicação pela interpretação dos meios comunicantes – o de multiliteracia na medida em que o significado do processo de comunicação se extrai de forma mais completa ou menos limitadora através da interação entre os vários meios presentes no momento ou fenómeno de contacto obra-sujeito. Os artefactos são assim apresentados como multimodais, e a tónica passa não para a percepção dos meios mas para a criação de sentido através da sua explicitação / interação.

2. 6 O Desenho

O processo cognitivo inerente à criação artística, nomeadamente ao ato de desenhar, é também referido por Rodrigues (2000, p. 21) que distingue a transposição da realidade percecionada tridimensional para um suporte bidimensional e a definição de limites geométricos inexistentes (contorno) como processos de abstração, que no caso do desenho se estabelecem por meio de aferições constantes⁸².

Neste processo percetivo a autora remete-nos ainda para um processo individual na medida em que pelo desenho cada modelo ou objeto pode ser percecionado por inúmeras lentes (sujeitos) permitindo diversas leituras, as quais conduzem a um ato reflexivo de observação do próprio indivíduo⁸³ em que ao mesmo tempo se afirma a universalidade do representado (Rodrigues, 2000, pp. 57 e 58).

Ainda em referência ao desenho como processo cognitivo, Rodrigues (2000, p. 24) distingue dois tipos: o desenho enquanto 'análise da realidade', onde se insere o desenho à vista, nomeadamente o retrato, e o 'desenho de imaginação'. Se considerarmos estes dois posicionamentos ou intenções veremos que ambas coexistem sempre no desenho de retrato, quando captamos o essencial e o transitório do nosso modelo ^{84 85}.

Essa captação da essência é mais evidente quando procedemos a exercícios específicos de síntese, simplificação (da leitura) – porque a uma transformação formal intencional – tanto por 'nivelamento' ⁸⁶ como por 'acentuação' ⁸⁷ – 'obriga' explicitamente, por processo de decisão, à eleição e / ou exagero de características fisionómicas e

⁸² Ver a avaliação formativa participativa, na quarta parte deste trabalho, ponto 4.6, p. 55.

⁸³ Ou como refere Sousa: “O objeto percecionado é um significante ao qual, na verdade, atribuímos um ou mais significados(...)somatório de sensações, de dados percetivos, de códigos, de diversas relações de conhecimento. E decorre ao mesmo tempo de uma capacidade representativa, da formação de imagens mentais como reflexo de um trabalho crítico” (s.d., p. 93).

⁸⁴ Ou o real / virtual, ou o interior / exterior (Matias, 2010, p. 32).

⁸⁵ Este processo cognitivo de decisão tem nos exercícios de simplificação uma exemplo explícito, no que respeita a eliminação e reforço de elementos, procedentes do exercício dos mecanismos de análise e que converge num novo modelo não real. Segundo Sousa (s.d.) é pela síntese que se 'evidencia a natureza' do modelo. Podemos encontrá-la explicitamente em vários momentos precisos e marcantes da representação humana – pré-história, primitivos, antigo Egito, arquitectura gótica, cubismo ...

⁸⁶ A simplificação por nivelamento 'corresponde a uma atitude estabilizadora'. “Nivelar implica sucessivas operações em que os acidentes não essenciais da forma vão sendo eliminados até se obter, por linhas ou outros elementos estruturais da linguagem, um 'modelo' despojado e sintético daquilo que se esteve a observar e a representar” (Sousa, s.d., p. 100).

⁸⁷ A simplificação por acentuação, no sentido inverso, mas pretendendo a 'clarificação' da interpretação da realidade, trabalha com a subdivisão, intensificação das diferenças, dos detalhes, de características do objeto. O exemplo mais comum é a caricatura e a associação mais imediata faz-se com a corrente Expressionista (Sousa, s.d., p. 108).

psicológicas (remetemos de novo e sempre para a evidência do desenho como resolução de um problema).

Considerámos assim importante, tanto para o estudo do desenho em geral, como para a operacionalização da unidade didática, abordada na segunda parte deste trabalho, a referência ao método de aprendizagem do desenho, segundo Betty Edwards (1999). A autora⁸⁸ aborda o ensino do desenho como um processo perceptivo, enumerando quais as capacidades que deve o indivíduo desenvolver para aprender a desenhar. Enumera assim as capacidades necessárias para aprender a desenhar⁸⁹: 1) Perceção dos limites / linha de contorno; 2) dos espaços / espaços negativos; 3) das relações / proporção e perspetiva 4) da luz e sombra / claro-escuro e 5) do conjunto ou *gestalt* / essência. Este método, que resumidamente apresentamos, é assim um treino perceptivo destes cinco domínios aos quais somam ainda dois outros processos cognitivos: a memória e a imaginação. Na nossa estratégia tentámos também aplicar este princípio do faseamento salientando em cada exercício diferentes critérios / objetivos.

Para além do mérito de concretizar os princípios do desenho como um processo cognitivo / perceptivo, que congrega o raciocínio e a sensibilidade, consideramos que Edwards incorpora princípios e metodologias que foram aferidas e melhoradas ao longo da história do ensino do desenho, e que sintetizamos a partir de Simmons (1992). O seu critério é a associação de cada um dos quatro métodos de ensino do desenho – analítico, de observação, experimental e gráfico – a uma outra área do saber, com uma abordagem que nos pareceu interessante no sentido em que contribui para a integração do desenho no currículo de uma perspetiva abrangente, desmistificando a dicotomia racional / sensível que remete as artes visuais para um injusto lugar de complemento curricular.

Entendemos ser também mérito de Edwards o ter 'contrariado' esta falsa dicotomia, uma vez que o seu método incorpora estas várias estratégias complementares, socorrendo-se de autores e princípios presentes nas várias abordagens. Contudo e como referido por Marques (2007), advertimos que por vezes é difícil estabelecer uma diferenciação entre

⁸⁸ Edwards (1999) aponta para a aprendizagem do desenho como uma capacidade que se adquire e que se conserva para sempre. Por mais tempo que decorra se sabemos desenhar, tal como sabemos ler ou escrever, não deixamos de o saber. Mesmo que não pratiquemos. Se para aprender é necessário praticar, no entanto, enquanto ato perceptivo multimodal, podemos aprender também enquanto não desenhamos. No seu método de exercitar o lado direito do cérebro (perceção, emoções) e inibir o lado esquerdo (análise, linguagem), compreende-se a aquisição de mais dados perceptivos que seriam reorganizados pelo cérebro (os dados sensitivos seriam transformados em dados perceptivos, pelas estruturas lógicas dos hemisfério esquerdo).

⁸⁹ “As we proceed, keep in mind the following: The perception of edges (line) leads to the perception of shapes (negative spaces and positive shapes), drawn in correct proportion and perspective (sighting). These skills lead to the perception of values (light logic), which leads to the perception of colors as values, which leads to painting” (Edwards, 1999, p. 196).

métodos didáticos e métodos operativos, pelo remetemos para o autor um maior aprofundamento da questão⁹⁰.

2. 6. 1 Métodos de Desenho

O primeiro método encara o desenho como processo analítico aproxima-se a uma geometrização ou entendimento de uma estrutura geométrica bidimensional ou tridimensional de todas as formas naturais, figurativas. O ensino segundo este método assenta numa progressão das formas simples até às mais complexas⁹¹. Goldstein no seu *The Art of Responsive Drawing* aborda, pelo método diagramático, o desenho do ponto de vista geométrico, analisando escalas, direções, relações métricas e estruturais do desenho, tentando a abstração e simplificação do real. Incluem-se aqui também o método esquemático e o método vitoriano, que compreendem uma cópia total ou parcial (segundo eixo de simetria) dos traçados geométricos a partir de desenho prévio; o método estimográfico (a partir de uma quadrícula de pontos – base do posterior desenho 'livre') e o método de desenho pelo modelo sólido, de Pestazolli – um método de análise simplificada de planos e volumes, importante sobretudo para o desenho industrial e como tal desenvolvido no séc. XIX e aplicado também na Bauhaus.

Betty Edwards incorpora no seu método global com o estudo da perspetiva e as especificidades do estudo das formas e proporções do rosto uma abordagem métrica que se insere, neste primeiro grupo, ainda que a sua fundamentação teórica como vimos transvase para além destes princípios. Precisamente recorre-se à sua capacidade de regradar e estruturar o desenho de observação que no caso do retrato, considerámos, são vitais para a boa 'resolução' do desenho.

⁹⁰ O método da janela de Dürer é simultaneamente didático e operativo. Também conhecido por 'janela de Leonardo', consiste na utilização de um dispositivo móvel contendo uma folha quadriculada, sobre a qual se processa o registo bidimensional de um motivo a três dimensões. O método assenta na utilização de uma janela quadriculada real ou imaginária que possibilita uma melhor compreensão da perceção tridimensional dos objetos da realidade visual e da “passagem” à modalidade bidimensional (ou modalidade D, segundo Edwards). “Os objetos são 'vistos' como configurações sobre uma superfície plana, sem prejuízo da ilusão de um acentuado efeito perspéctico” (Marques, 2007).

⁹¹ Esta abordagem foi trabalhada por autores como Villard de Honnecourt (1225-1250), Dürer (1471-1528), Erhard Schön (1491-1542), discípulo de Dürer, Gérard de Lairese (1641-1711), ou Nathan Goldstein (n.1927), autor de *The Art of the Responsive Drawing* (1973).

No método de desenho de observação a análise da estrutura é obviada para se dar uma maior enfoque à 'fidelidade' da imagem observada. O autor apresenta o método da lateralidade de Betty Edwards⁹² como uma abordagem que pretende precisamente levar o aluno a trabalhar as funções do cérebro relacionadas com as emoções, síntese, percepção espaço-visual, sensibilidade cinética, evitando a primazia das funções de análise. São exemplos o desenho de contorno cego, em que a inibição do olhar para o suporte e desenho evitam as correções (análise do resultado) para haver uma maior concentração no objeto observado. Outro método de observação referido é o de Ruskin, que no fundamental propunha uma tradução do objeto através da observação do natural sem recorrer a esquemas de estruturação ou organização do desenho. Propunha esta abordagem como contraponto ou complemento aos métodos tradicionais, para uma representação do detalhe e texturas, quase utilizando exclusivamente os elementos da linha e mancha, como um léxico de possibilidades para o aluno. A estrutura dos elementos para Ruskin⁹³ provinha da observação dos próprios objetos naturais, de um processo perceptivo⁹⁵.

Num terceiro método – o do desenho experimental ou natural – este é encarado como uma experiência pessoal e particular em que cada exercício é único e uma súmula dos sentidos, e da captação das formas tirando partido dos meios. Exercícios rápidos de captação do movimento são usados como matéria de investigação e mesmo o próprio

⁹² Para o desenvolvimento da primeira etapa, a autora insta a que o desenhador imagine tocar no contorno do objeto enquanto o desenha – o que segundo Edwards se adequa ao hemisfério direito. Ao aplicar este método, sem olhar para o suporte, o aluno vai atentar a todo o detalhe do objeto, todas as inflexões, todos os pormenores, uma vez que o seu objeto se desmultiplica nas suas várias e sucessivas partes. Para a etapa dois propõe o desenho dos espaços negativos, como meio de evitar a formulação mental da ideia de cadeira, a ideia pré concebida das formas. Os espaços vazios são assim perceptivamente mais puros, e a assimilação das formas será mais verdadeira. As relações de medidas e ângulos são o terceiro foco de atenção no método de Edwards, através de um exercício de comparação permanente entre distâncias e de inclinações de direções face à horizontal ou vertical. A utilização do lápis ou de um módulo selecionado do objeto são métodos possíveis. Tal pode ser difícil pois o lado esquerdo interpreta os objetos tal como estes de se constituem e não como os vemos. A importância da comparação prende-se com a focagem do desenho nas várias partes e não na configuração geral (através de sucessivas avaliações perceptivas). Para o desenho de sombras Edwards faz uma explanação de tramas, atentando à sua direção, movimento, espessura, valor (Edwards, 1999).

⁹³ Ruskin (1819-1900) autor de *The Elements of Drawing* (1ª ed. 1857), posicionava-se contra o caráter utilitário do desenho como uma ferramenta na produção (método estimográfico), uma vez que o elegia como meio para ensinar a ver – leia-se compreender a realidade – alegação para o defender como parte da formação integral do indivíduo – um aspeto inovador no séc. XIX (Arnaldo, 2008).

⁹⁴ “For instance, the skill by which an inventive workman designs and molds a beautiful cup, is skill of true art; but the skill by which that cup is copied and afterwards multiplied a thousandfold, is skill of manufacture: and the faculties which enable one workman to design and elaborate his original piece, are not to be developed by the same system of instruction as those which enable another to produce a maximum number of approximate copies of it in a given time” (Ruskin, 2009, p. 4)..

⁹⁵ “Now, I believe that (irrespective of differences in individual temper and character) the excellence of an artist, as such, depends wholly on refinement of perception, and that it is this, mainly, which a master or a school can teach; so that while powers of invention distinguish man from man, powers of perception distinguish school from school. All great schools enforce delicacy of drawing and subtlety of sight: and the only rule which I have, as yet, found to be without exception respecting art, is that all great art is delicate” (Ruskin, 2009, p. 4).

desenho serve de referência para o estudo do objeto. A expressão do desenho, que resulta em esboços rápidos, pretende um estudo que será complementado com posteriores análises e estruturação.

É referido Kimon Nicolaides (1969) e o seu *Natural Way to Draw*⁹⁶ como um dos documentos que se referem a esta abordagem, e teve especial impacto na didática do desenho, com a incorporação de exercícios de representação do espaço háptico⁹⁷, desenho tátil ou cego, contorno modificado, contorno rápido, com o estudo do gesto ou com o desenho de memória, entre outros.

Encontramos ainda o desenho como grafismo, onde podemos incluir o método dos borrões de Alexander Cozens (1717-1786)⁹⁸ que explora a casualidade da produção de manchas, que proporcionam posteriormente o desenho de paisagens. Esta abordagem à expressão dos grafismos, decorrente e modelada pelo uso dos diversos meios, foi também explorada por Ruskin, e pelos métodos tradicionais de representação oriental, e vai ser retomada pelo expressionismo abstracto, com Rothko, Pollock ou Kandinsky no entendimento da arte como linguagem e de um léxico a explorar.

⁹⁶ O método chamado *Pure Contour Drawing*, e desenvolvido por Kimon Nicolaides (1891-1938), foi descrito na sua publicação *The natural way to draw* (1941), e traduz-se correntemente como 'contorno cego'. Atente-se a um excerto deste documento: “ *Not all the contours lie along the outer edge of the figure. For example, if you have a front view of the face, you will see definite contours along the nose and the mouth which have no apparent connection with the contours at the edge. As far as the time for the study permits, draw these 'inside contours' exactly as you draw the outside ones. Draw anything that your pencil can rest on and be guided along. DEVELOP THE ABSOLUT CONVICTION THAT YOU ARE TOUCHING THE MODEL*” (Nicolaides, 1969, pp. 10 e 11).

⁹⁷ O espaço háptico (do grego *haptikós*, ou “toque”) pressupõe uma leitura mais direta do objeto não recorrendo à tradicional perspetiva. Utilizado pela primeira vez por Riegl, em 1927, o conceito abrange mais que o espaço ótico – é uma súpula dos sentidos, nomeadamente do tacto e da visão, incluindo também o movimento no processo perceptivo. Podemos encontrar em Bruno (2007) e Carvalho (2007) um aprofundamento deste conceito.

⁹⁸ Autor de *The Shape, Skeleton and Foliage of Thirty-two Species of Trees for the Use of Painting and Drawing* (1771), *Principles of Beauty Relative to the Human Head* (1777-78) e *A new Method of Assisting the Invention in Drawing Original compositions of Landscape* (1785).

2. 6. 2 As especificidades do Desenho de Retrato

A problemática da representação do corpo humano faz-se acompanhar desde os seus primórdios da questão da proporção. As partes do corpo constituíram os primeiros de sistemas de referência do sujeito com o seu entorno ou 'metalinguagens' de fácil apropriação (Rodrigues, 2000, p. 67) organizando e medindo espaço e objetos⁹⁹.

O retrato como subgénero da representação do corpo humano, introduz especificidades próprias face a outras representações (paisagem ou natureza morta). Mas como em todas as representações podemos inferir de cada retrato conotações simbólicas, referências históricas. Cada retrato propõe-nos, pela síntese, a possibilidade de analisar e construir determinada interpretação da realidade, acessando e produzindo um repositório de informação histórica, estética, técnica... Tendo como objeto de representação o rosto humano, encontramos especificamente em tal exercício a dificuldade de a representação não ser conseguida caso não se consiga captar minimamente a harmonia dos vários elementos do rosto, a sua devida localização, proporção, forma e expressão. Se o retratado estiver numa posição de escorço (visão do rosto não vertical) ou vertical a três quartos juntamos-lhe ainda o necessário domínio perspectico. Comparativamente com outros modelos – plantas ou mesmo animais – existe um grau mínimo de erro, que nos permite facilmente aferir do sucesso na representação do rosto humano¹⁰⁰.

Através de Ramos (2010) são-nos dadas a conhecer obras de autores que entendem o desenho de retrato umas vezes como captação literal da realidade, outras como exercício de interpretação do seu autor – novamente nos movemos entre a objectividade de 'ilustração' do real e a subjectividade da leitura pessoal do desenhador. Tal consciência terá sempre sido presente ao longo da tradição de representação do rosto humano. Depois de Leonardo da Vinci, o estudo da fisionomia tem em Charles le Brun (1619-1690) um dos mais conhecidos protagonistas, pela sua análise e descrição das várias formas e expressões

⁹⁹ “O uso do cânone implica que o pensamento matemático abstracto é utilizado como modo de ordenar o mundo fenomenológico que nos envolve, transformando uma acção instintiva (marcar terreno) num conceito elaborado de entendimento” (Rodrigues, 2000, p. 69).

¹⁰⁰ “Se no desenho de um fruto ou de uma flor um elemento está ligeiramente deslocado em relação a outro, o resultado final não está certamente comprometido. Ao contrário do que acontece com a cabeça humana, se existe um elemento colocado erradamente, o repúdio facilmente se instala. Este rigor que no retrato impõe é uma das várias dificuldades (...) no âmbito das condições e diligências do retrato.” (Ramos, 2010, pp. 267-68).

de caras, a que fazia corresponder um estado de alma.¹⁰¹ (Molina, Cabezas e Bordes, 2005 p. 286), estabelecendo o que se poderia chamar de léxico da expressão e alma humanas (Cottegnies, 2002). Encontramos também em Lairesse a identificação do retrato como exercício de omissão de defeitos – naturais (do modelo), acidentais (cicatrizes) de hábitos (expressão), dos quais se deve ter consciência para a sua tradução da realidade – questionando os próprios ideias de beleza (Ramos, 2010, pp. 49 e 50).

Lairesse aporta para o estudo do desenho a seleção do posicionamento do desenhador para a boa concretização do retrato. Tal preocupação importa-nos enquanto condutores do processo de ensino / aprendizagem na disciplina, pela introdução da importância da observação – na medida não só do processo cognitivo mas também do posicionamento e ponto de vista prévios ao exercício. Neste sentido também Roger de Piles refere que há necessidade de uma escolha, seleção para o ato de retratar, seja dos modelos ou dos momentos com vista à 'superação dos defeitos'. Entenda-se assim, como era vigente até ao séc. XVIII, o retrato como um exercício que contraria os defeitos do modelo, algo que vai para além da tradução exacta da realidade – cuja prática de favorecimento, ou *flaterie* atesta o pensamento clássico de racionalização da natureza e a sua interpretação pelo Homem. Neste destacar da realidade, que confere ao artista ou aprendente um papel ativo, encontramos a essência do retrato, quando se este se assume como um exercício de seleção que está entre o pormenor individual, que permite caracterizar certo indivíduo, e a expressão da ideia geral do conjunto.

No estudo do retrato a noção de cânone, como regra do desenho que o estrutura é particularmente relevantes, para a construção do deste. Note-se que ao longo da história a cabeça ou o rosto aparecem muitas vezes como unidade de medida (ou módulo) no desenho do corpo humano. No entanto, e como nos é advertido ao longo do texto de Ramos (2010), a existência dessa medida que tenta racionalizar as partes do corpo, tomando como unidade a cabeça ou o rosto, promove por um lado um estabelecimento de um variado número de tipos de corpo, mas por outro reforça a ideia que tais regras matemáticas são o ponto de partida para o estudo do corpo com vista à aferição das suas reais dimensões, proporções de modo individual. Ou seja, no que respeita tanto ao corpo como à cabeça / rosto há a perfeita noção que o conhecimento das diferentes realidades, tipificadas, tende

¹⁰¹ Pintor francês e administrador de coleções reais (reinado de Luís XIV), e mestre da Real Academia de Pintura e Escultura, onde ministrava aulas. Uma delas particularmente dedicada às expressões do rosto será publicada em 1698 – *Conférence sur l'expression et particulière*.

não à aplicação de um modelo estabelecido, mas ajuda à definição do particular, de modo à aproximação da sua especificidade (quer física, quer psicológica).

Os estudos de proporcionalidade do rosto mais utilizados e referidos por diversos autores, identificados por Ramos (2010), provêm de Vitruvius e do mesmo modo dividem o rosto em três partes iguais, segundo quatro pontos: mento, base do nariz, sobrancelhas e raiz do cabelo¹⁰². É comum o estabelecimento de relações entre as várias medidas do rosto (e entre estas e outras medidas de partes do corpo, nomeadamente a mão), tendo Leonardo da Vinci contribuído estas analogias através de medições exaustivas, identificando inúmeros pontos notáveis, que hoje consideramos essenciais para a boa leitura e análise do mesmo¹⁰³.

Destacamos ainda Albert Dürer¹⁰⁴, pela inovação do estudo da cabeça segundo o método da transferência de medidas – a partir de várias vistas da cabeça – atingindo um maior rigor no levantamento e identificação morfológica que segundo o método da distorção, que lhe permitiu identificar as diferenças entre os vários tipos de cabeças (e corpos) e assim estabelecer vários modelos a ter como referência na produção artística.¹⁰⁵

A tipificação obtida através da distorção permitiu pela primeira vez estabelecer de forma consistente uma 'teoria da harmonização' das partes do corpo e do rosto. Segundo esta a um tipo de cabeça, corresponde um tipo específico de elementos do rosto, em que todos eles se correspondem entre si (para um tipo de testa, um tipo de olhos, de lábios, ...).

¹⁰² Gerard de Lairese propõe no princípio do séc. XVIII uma nova relação métrica com a divisão do rosto em quatro partes iguais, e Jean Galbert Salvage, em cinco partes, considerando as quatro unidades do rosto à qual soma a medida entre o 'trichion' (raiz dos cabelos) e o 'vertex' (ponto de altura máxima da cabeça).

¹⁰³ Os estudos do corpo humano adquiriram maior frequência no Renascimento, com a crescente aceitação da observação dos cadáveres e a recuperação da teoria clássica das proporções, a partir de Vitruvius. Estes indicam e ajudam a que a representação do corpo, e rosto, passe de um esquema de aplicação a uma visão particular e individual do objeto, na medida em que o desenhador passa de artesão a pensador do o Salientam-se os registos de Leon Battista Alberti (1404-1472), Leonardo da Vinci (1452-1519) ou Michelangelo di Buonarroti (1475-1564). Outros autores fizeram também uma sistematização do rosto e do corpo, nomeadamente Piero della Francesca (1415-1492) que marcou e mediu 130 pontos da face humana, ou Andreas Vesalius (1514-1564) que publicou a primeira obra de anatomia a partir da observação de corpos dissecados – *De humani corporis fabrica* – em 1543 (Calado, 2012).

¹⁰⁴ Dürer vai basear-se nos métodos de Leonardo da Vinci e Alberti, indo além destes tanto pela medições mais exaustivas como pela inclusão da variabilidade (em vez da afinação de um cânone), concebendo esquemas geometricos que de distorção das proporções do rosto, e outras partes do corpo, onde incluía tanto as várias possibilidades do belo como 'justificava' o grotesco (Panofsky, 1989, p. 67).

¹⁰⁵ O sistema de proporção e medição de Dürer vai retomar princípios gregos de medição e organização das várias partes do corpo. O cânone de Policleto possuía um carácter antropométrico, não construtivo – isto diferenciava a aplicação das proporções da representação egípcia para a grega – de averiguação das características exactas e objetivas do corpo humano, prevendo a representação de 'variações anatómicas ou miméticas'. A teoria das proporções grega já previa uma adaptação às características individuais de cada modelo. Constitui-se como uma evolução do anterior sistema egípcio, assente numa malha construtiva, anterior ao desenho, que determinava o produto final. Também Dürer desenvolve um sistema "elástico" que origina várias possibilidades com harmonia (relação entre as partes) abrangente e variável.... "Enquanto o sistema egípcio busca apenas reduzir o convencionalizado a uma fórmula fixa, o cânone de Policleto pretende ter capturado a beleza (...)" (Panofsky, 1989, p. 54). "A estética clássica identificou o princípio da beleza com a consonância das partes entre si e com o todo" (Panofsky, 1989, p. 55).

Podemos, assim, indicar uma o exercício do retrato como ocasião para exercício / treino específico de interpretação e conjugação das partes num todo harmónico.¹⁰⁶

Precisamente esta característica faz que no desenho de retrato haja uma constante e imediata aferição (informação + correção) retroativa, e que faz deste, como já referido, um exercício de apurada percepção. Tal leva Edwards (1999) a eleger o desenho de retrato como exercício aglutinador dos cinco processos percetivos¹⁰⁷, como vimos anteriormente, referindo que o reconhecimento do rosto humano – função do hemisfério direito – e a correcta percepção das proporções constituem um bom treino para todo o desenho¹⁰⁸.

A capacidade de captação desta essência, presente na harmonia, não passa apenas por recriar as formas do rosto, mas também por comunicar um estado de alma do retrato. Tal pode ser facilmente observável no desenho de síntese, em que não tem que ser observadas obrigatoriamente as regras de claro-escuro ou a correcta proporcionalidade do retratado. É com a expressão trabalhada segundo os meios e suportes que deve o retrato manifestar a sua essência, para a qual o rigor de observação, análise morfológica e proporção não são um fim mas um meio.

O desenho manual de observação, considerando-se que não é meramente reprodutivo, requer e exercita um nível de inteligência superior, decorrente do dilema e constante aferição na congregação entre observação, conhecimento, correção e ajuste ao modelo de representação, aos quais se junta uma aquisição de expressão pessoal, intencionalidade e exploração dos meios e suportes.

Os esquemas que se propõem para a aprendizagem do desenho para a didática do desenho devem ser encarados não como receitas. Não deve o ensino do desenho, como de resto das artes visuais, ser encarado como exercício e aprendizagem da técnica, mas

¹⁰⁶ “Essa ligação, relação ou concordância, é constatada no mais pequeno grau de curvatura de certos contornos, na profundidade ou saliência de certos ditornos, na repetição das sequências de contornos que flectem ou inflectem, que curvam ou contracurvam com maior ou menor amplitude, que são mais rectos ou quebrados, enfim, até à relação das regiões principais do rosto, como por exemplo a forma geral da testa e a do queixo” (Ramos, 2010, p. 242).

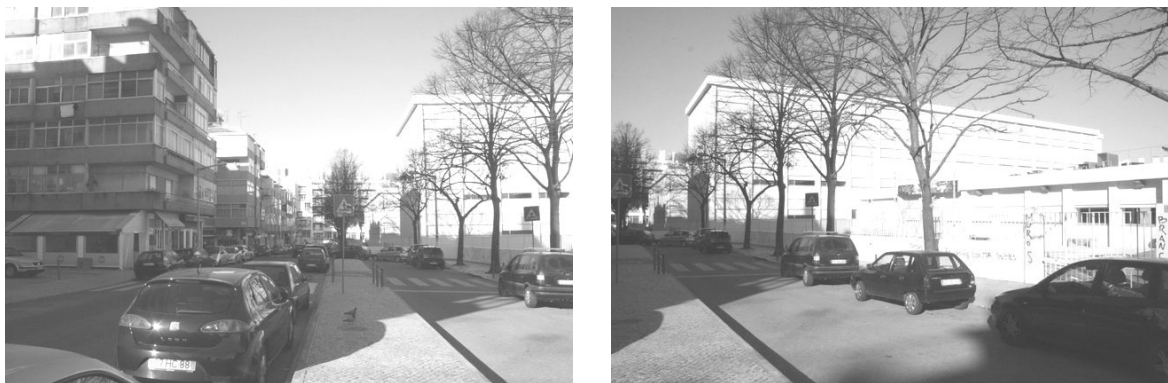
¹⁰⁷ “Since portrait drawing requires very fine perceptions in order to produce a likeness, faces are effective for training beginners in seeing and drawing. The feedback on the correctness of perception is immediate and certain, because we all know when a drawing of a human head is correct in its general proportions. And if we know the sitter, we can make even more precise judgments about the accuracy of the perceptions” (Edwards, 1999, p. 162).

¹⁰⁸ A propósito de um exercício de desenho de rosto Edwards (1999) formula um conjunto de questões para ajudar o aluno a controlar, avaliar e corrigir o seu desenho: “1. Where is the point where the forehead meets the hairline?; 2. Where is the outermost curve of the tip of the nose? What are the angles of the forehead?; 3. What is the negative shape that lies between those two points?; 4. If you draw a line between the tip of the nose and the outermost curve of the chin, what is the angle of that line relative to vertical (or horizontal)?; 5. What is the negative shape defined by that line? 6. Relative to the crosshairs, where is the curve of the front of the neck?; 7. What is the negative space made by the chin and neck?; 8., 9., and 10. Check the position of the back of the ear, bend of the neck, and the slant of the back.” Com esta abordagem o professor não corrige o aluno mas ajuda o aluno a adquirir uma capacidade controlo e gestão do seu desenho. Estas questões foram aplicadas nas aulas que seguidamente descreveremos na quinta parte deste trabalho.

enquanto 'operações de conhecimento' (Molina, Cabezas e Bordes, 2005, p. 35), para as quais concorrem alguns aspetos presentes nos vários modelos de ensino do desenho e uma boa operacionalização dos mesmos, definindo uma estratégia que compreenda a articulação de meios, atividades e avaliação da mesma. Essa operacionalização será objeto da terceira parte deste relatório.

3 Terceira Parte – Contextualização

3.1 Escola



Figuras 1 e 2 – Vistas da rua e de entrada da escola.

A escola está situada na freguesia de S. João, em Lisboa, numa zona central da cidade de Lisboa, sendo bem servida tanto pelos autocarros urbanos como pelo metro (estações da Alameda e Olaias), usufruindo assim de ótimas ligações além de acessos rodoviários (túnel desde o Campo Pequeno) a outras zonas da cidade. Muito embora a envolvente possua espaços qualificados, não se apresenta como uma zona de que os alunos usufruam para se reunir, preferindo o recinto fronteiro à escola, e os estabelecimentos de restauração e bebidas presentes na rua Coronel Ferreira do Amaral, de acesso principal à escola, constituíndo-se assim uma zona de convívio informal e reunião de elementos da comunidade escolar (Figuras 1 e 2). O edifício¹⁰⁹ da Escola Artística António Arroio, datado de ano de 1970, foi alvo de reabilitação, encontrando-se ainda em construção os novos blocos, segundo projecto do gabinete do arquitecto Francisco Aires Mateus, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário (sob coordenação do Parque Escolar, EPE).

¹⁰⁹ Este edifício compacto desenvolve-se em três corpos de diferentes alturas (e número de pisos), interligados entre si. A intervenção passou por um aumento da área de construção e reorganização dos espaços existentes donde se destaca o acrescento de um novo piso no edifício principal, e a construção de três novos edifícios – o ginásio, o edifício polivalente e volume de oficinas. Outros aspetos que são atendidos no projecto dizem respeito aos princípios de intervenção em reabilitação. O projecto visou um baixo custo de manutenção do edifício, a aplicação de soluções simples de baixo desgaste, ou fácil reposição, atendendo também à flexibilização do mesmo no sentido de poder ser apropriado de formas diferentes, permitindo responder a mais do que uma solicitação. O projecto teve de ainda de responder a solicitações particulares nomeadamente a execução da obra em simultâneo com o funcionamento normal das aulas, e uma adequação da estrutura às exigências das novas normas anti-sísmicas. (Parquescolar, 2009)

3.2 Sala



Figuras 3 e 4 – Sala de Desenho A, vista da porta de entrada.

A sala onde decorreu a leção da unidade de trabalho tem 140 m² e uma geometria regular, rectangular (Figuras 3 a 5). Apresenta um único acesso e comunica com a sala de Desenho seguinte através de uma arrecadação, de 35 m², que serve ambas as salas (Figura 6). Possui iluminação natural directa maioritariamente a nascente, através de grandes vãos de peito obturados por estores eléctricos translúcidos, em grande parte do seu comprimento. Na parede oposta (poente) possui ainda iluminação através de quatro vãos verticais, até ao pavimento, mas com área envidraçada mais reduzida, que iluminam a sala desde o corredor de acesso (estes não obturados). A iluminação artificial fluorescente abrange de modo uniforme toda a sala, e em complemento à iluminação natural confere à sala boas condições de iluminação gerais, permitindo uma correta visão do trabalho individual em cada lugar e também do quadro / tela de projecção.

Do seu mobiliário móvel fazem parte mesas tipo estirador articuladas com inclinação de tampo, prateleira, cabide e cadeiras não reguláveis, uma secretária para o professor e ainda uma mesa com computador (com ligação à internet). O mobiliário fixo consiste num lavatório com torneira adaptada a indivíduos de mobilidade reduzida (não existindo bancada), tela de projecção e projector de tecto e um quadro branco. Na arrecadação podemos encontrar uma estante aberta onde são arrumadas as capas com os trabalhos e peças, propriedade da escola, utilizadas como modelo para as aulas. Este espaço encontra-se pintado de branco, nas paredes (e pavimento cinza escuro) sem quaisquer elementos afixados, o que não perturba a atenção em período expositivo. Fez-se uma apreciação muito positiva do espaço da sala de aula, muito embora se tenha verificado que

a localização e a existência de um único lavatório condicionavam o tempo de arrumação e limpeza do material, necessitando o professor de contabilizar um pouco mais de tempo para esta tarefa, na sua planificação geral das aulas. Na apreciação geral as condições da sala foram consideradas boas para o trabalho a que nos propunhamos, havendo uma facilidade em posicionar os alunos em cada aula e na movimentação do professor e dos alunos, bem como um correcto visionamento dos conteúdos apresentados para a turma.



Figuras 5 e 6 – Sala de Desenho A (lavatório) e respetiva arrecadação.

3.3 Turma

A turma à qual se lecionou a unidade de trabalho é do 12º ano de escolaridade do curso de “Produção Artística”, com a vertente em “Realização Plástica do Espectáculo”¹¹⁰. A turma é constituída por 21 alunos¹¹¹ (quatro do sexo masculino) com uma média de idades de 18 anos. O nível de escolaridade dos encarregados de educação (E.E.) divide-se equitativamente entre segundo 3º ciclo (15 E.E), ensino secundário (12 E.E.) e ensino superior (15 E.E.). Apenas um aluno é no presente ano lectivo apoiado pela Ação Social Escolar (escalão A), tendo direito a verbas para a compra de livros e material escolar,

¹¹⁰ Na escola tem lugar a lecionação diurna dos cursos científico-humanístico de artes visuais e quatro cursos de ensino artístico especializado: 1) Comunicação Audiovisual, vertentes Cinema e Vídeo, Fotografia, Som e Multimédia; 2) Design de Comunicação, vertente Design Gráfico e Multimédia; 3) Design de Produto, vertente Equipamento; e 4) Produção Artística, com quatro vertentes distintas – Cerâmica, Ourivesaria, Realização Plástica do Espectáculo e Têxteis.

¹¹¹ Não integra a turma nenhum aluno com necessidades educativas especiais, havendo no entanto um aluno que apresentava mobilidade reduzida temporária na locomoção devido a acidente, durante todo o período de lecionação.

subsídio de alojamento, livros e material escolar, isenção de propinas, refeições como consta do decreto-lei 55 / 2009. Os alunos pretendem na sua maioria frequentar o ensino superior nas áreas de Cenografia, Fotografia, Moda, Produção entre outras, havendo alguns que se irão candidatar ao ensino público e privado noutros países (sobretudo do continente europeu) mas metade da turma ainda não tinha ainda uma decisão tomada acerca das possibilidades de continuação do estudo.

A totalidade dos alunos tem acesso regular à internet, e deste modo todos os alunos partilham ainda correio eletrónico de turma, via de comunicação também utilizada para fornecer alguns elementos da unidade, nomeadamente os diapositivos de apresentação. Como atividades que os alunos realizam no seu tempo livre, registámos a música como dominante e outra pontuais como leitura de revistas de temática variada, prática de *skate*, consulta de *internet* e *chat* e ainda realização de pintura mural por dois elementos.

A assiduidade da turma e pontualidade foram aferidas apenas para a disciplina envolvida, junto da professora cooperante, que a considerou baixa, com base nos seus registos comparativos, uma vez na maioria das aulas se registavam muitos atrasos e faltas ao primeiro bloco, havendo muitas vezes a falta de quatro alunos por aula, como média. Tal verificou-se também nas aulas de lecionação da nossa unidade. A turma revela um bom espírito de companheirismo como boa disposição entre si e com os professores, havendo alguns elementos mais inconstantes na assiduidade que não criam laços tão fortes com todos os colegas, nem com os professores. No entanto, a maioria da turma, como de resto acontece com a generalidade dos alunos da escola, convive nos intervalos no espaço fronteiro ao portão, e nos estabelecimentos de restauração, também com os professores.

4 Quarta Parte – Operacionalização da estratégia para a unidade de trabalho

A unidade “Desenho da cabeça humana” lecionada à turma de 12º ano decorreu entre os dias 21 de Novembro e 9 de Dezembro de 2011, perfazendo um total de 7 aulas¹¹², equivalentes a 16 blocos de 45 minutos, num total de cerca de 12 horas (três aulas de 135 minutos, três de 90 minutos e uma de 45 minutos). No horário da turma a disciplina de Desenho era a primeira do dia, distribuindo-se as aulas por 90 minutos à segunda-feira, das 11.55h às 13.25h; 90 minutos à quinta-feira, das 10.15h às 11.45h; e 135 minutos à sexta-feira, das 9.15h às 11.45h. Nos primeiros tempos / blocos registou-se uma fraca assiduidade e pontualidade de alguns alunos (equivalendo um atraso superior a 20 minutos a falta de comparência).

4.1 Formulação da estratégia

Para a formulação da nossa estratégia socorremo-nos das definições de Roldão (2009)¹¹³, elaborando assim um conjunto de ações estruturadas tendo em mente a intenção de chegar ao(s) objetivo(s) de aprendizagem, para o qual concorrem, modos de atuação e avaliação. Sublinhe-se que a estratégia, não é um acumular ou um conjunto de ações, informação de conteúdos. E que no caso das artes visuais não pode ser o exercitar de técnicas plásticas (manualidades), como fim ou objetivo final, senão que tal constitui apenas um meio para atingir para um objetivo maior, como referimos anteriormente (p.34).

Para tal foram tidos em conta os princípios presentes no programa da disciplina, nomeadamente o de intercalar a explanação de conceitos com momentos de experimentação dos conteúdos, e com a sua recapitulação, de modo a tentar que estes fossem conciliados, numa perspetiva de diferenciar os vários intervenientes, ritmos e processos de aprendizagem.

¹¹² Uma oitava aula coincidiu com um dia de muito reduzida comparência de alunos por motivo de greve dos trabalhadores do setor dos transportes, pelo que não foi contemplada na planificação de atividades, sendo no entanto aproveitada para um acompanhamento mais personalizado aos alunos presentes.

¹¹³ Na conceção da estratégia global considera-se fundamental que “1.se distinga sempre (...) qual é a concepção orientadora (por exemplo, produzir a aprendizagem a partir de situações problema, através de uma sistematização do conhecimento disponível e sua aplicação, através do questionamento analítico sobre temáticas, através do debate de pontos de vista, entre outras) identificando, para cada uma quais as finalidades privilegiadas para o aluno aprender (identificação da estratégia como concepção global); 2. que se identifiquem os meios e os modos escolhidos para os activar (as tarefas e as actividades, bem como as técnicas nelas implicadas); 3. se analisem os modos de avaliação que fazem sentido na estratégia em causa.” (Roldão, 2009, pp. 57 e 58).

A estratégia principal foi concebida privilegiando uma diversificação das ações e dos recursos com utilização da exposição, interpelação e diálogos (abordagem oral individual e em grupo), a demonstração audiovisual com a apresentação de diapositivos, o trabalho em sala como momento fulcral de interação entre o aluno e o professor (por vezes entre pequeno grupo e professor) e ainda trabalhos desenvolvidos fora da sala de aula – leitura de texto com comentário e reflexão pessoal e registos de pesquisa / apoio ao trabalho desenvolvido em aula¹¹⁴, ou ainda entrevista do professor sobre a lecionação e desempenho dos intervenientes nesta unidade de trabalho.

4. 2 Delineação da estratégia

O professor apresentou-se numa aula (aula zero, de 90 minutos) com o intuito de registar informações da turma, quer na vertente das atitudes e gestão do tempo como das dificuldades específicas na disciplina. Foram identificadas¹¹⁵ algumas dificuldades relativas ao domínio dos valores do claro escuro, proporcionalidade, tradução da forma, diferenciação de texturas, e seleção / modificação de cor e gestão do tempo de execução dos exercícios. Confirmou-se que nem todos os alunos observam uma boa pontualidade, e duas faltas de presença. A turma foi assimétrica no seu empenho nesta aula prévia à unidade, como de resto continuaria a revelar-se na operacionalização desta.

Com esta análise ajustámos a nossa planificação prevendo-se mais tempo para cada exercício (com redução do número de exercícios) também devido à existência de apenas um lavatório na sala, o que implicaria mais tempo para arrumação quando os alunos utilizassem meios líquidos para os registos.

Nessa sessão (sexta feira) foi dado a preencher um inquérito anónimo – constituindo este um dos recursos elaborados para um melhor conhecimento dos alunos, das suas expectativas, motivações e hábitos, e uma ferramenta para um reajuste da estratégia global adotada^{116 117}. Foi também entregue o texto de Matias (2010), para leitura durante o fim de semana. As ideias deste texto, e a reflexão dos alunos seriam utilizadas na

¹¹⁴ Foi pedido aos alunos que acompanhassem os registos de aula com pequenos estudos no diário gráfico, que incidissem no que tinha sido trabalhado em aula, não com o intuito de repetir ou recriar os exercícios mas de criar o hábito fazer registo sistemáticos com uma atribuição de sentido e interpretação pessoal.

¹¹⁵ Foi observado um exercício de desenho com modelo constituído por manequim, panejamento e tronco de madeira, em que deveriam seleccionar um enquadramento parcial.

primeira aula, para discussão com a turma e proceder a uma introdução à unidade – foi sido pedida uma reflexão escrita individual com entrega até à última aula da unidade.¹¹⁸

Face ao levantamento das características dos alunos entendeu-se que uma das necessidades teria que ver com a estruturação do registos, e com uma temporização regrada das atividades. Seguindo Edwards (1999), e especificamente com vista a esta segunda “debilidade”, atentámos a que o processo de ensino-aprendizagem fosse fracionado, permitindo mais facilmente aos alunos uma compreensão de objetivos específicos para cada exercício, e uma melhor organização no tempo. Entre cada exercício seria dado tempo suplementar para a finalização dos registos, de modo a que cada aluno desenvolvesse o trabalho com o seu próprio ritmo. Este tempo foi aproveitado para que outros alunos desenvolvessem trabalho suplementar. A gestão do tempo foi efetuada de modo a manter um ritmo produtivo em aula, cumprindo a planificação.¹¹⁹

No sentido de clarificar o ritmo e a sequência dos exercícios, procedemos à elaboração de diapositivos¹²⁰ a apresentar no início de cada aula para sintetizar e discutir com os alunos conteúdos, princípios e métodos a que estes deveriam atender no decorrer dos registos. Estes foram organizados de forma simplificada e explícita para que os alunos entendessem que, apesar de os conteúdos e objetivos de aprendizagem não se poderem muitas vezes dissociar, o estudo e desenho da cabeça humana seria faseado e organizado de

¹¹⁶ Com este inquérito pretendíamos conhecer os hábitos e sentido dos alunos em relação à disciplina, complementando um pouco as informações informais obtidas junto da professora cooperante, e em observação prévia (aula 0). Deste inquérito retiramos algumas informações, que nos pareciam relevantes para o trabalho com os alunos. Pudemos observar o que viríamos a confirmar posteriormente: a turma gosta de realizar as actividades propostas em aula, mas o trabalho fora de aula é pouco e inconsistente.

¹¹⁷ O inquérito para a caracterização da turma foi apresentado aos alunos como anónimo para evitar condicionamentos quer da partes dos alunos, quer do professor. Algumas perguntas utilizadas com o introdução da unidade e para sublinhar uma vez mais a importância da disciplina e da unidade, critérios de avaliação e o entendimento pessoal do professor. Nomeadamente, salientou-se que para a aprendizagem do desenho não havia uma apetência natural, ou um “jeito”. Trabalharíamos com concentração e empenho, e deste modo todos os alunos progrediriam, e teriam capacidade para continuarem o seu percurso como desenhadores, de modo autónomo – com ênfase no processo de desenho ligado à percepção e a um crescimento do aluno a nível dos processos cognitivos. Neste inquérito pudemos observar já dados que viríamos a confirmar posteriormente: a turma gostou de realizar as actividades propostas, mas não se empenhou na realização do trabalho no diário gráfico ou em casa. Metade da turma teve um desempenho mediano e fraca progressão devido ao comportamento e assiduidade.

¹¹⁸ Pretendemos assim auscultar as “expectativas através de inquérito diagnóstico e procurar o enquadramento dos alunos no contexto cultural” bem como instar desde a primeira aula à “(...)cultura de liberdade, participação, reflexão e avaliação(...)” conforme presente no programa da disciplina.

¹¹⁹ Estando prevista esta flexibilidade, no momento de apresentação dos critérios de avaliação da disciplina (aula 0) os alunos foram especialmente advertidos de que o empenho e a realização (completude) de todos os trabalhos seriam muito importantes para a aprendizagem e evolução pessoal (e valorizados na avaliação).

¹²⁰ O meio audiovisual promoveu o confronto e comentário das imagens alargado a toda a turma. As imagens foram escolhidas consoante a conteúdo a abordar, tentando em simultâneo diversificar os tipos e data das fontes.

modo a incidir prioritariamente em diferentes variáveis a integrar, e competências a mobilizar, num objeto / desenho final.

4.3 Objetivos da unidade de trabalho

A unidade assenta num objetivo geral: o entendimento do desenho de observação, e do desenho da cabeça humana em particular, como operação cognitiva e estruturada de interpretação crítica da realidade, com intencionalidades próprias, através de meios expressivos.

Identificamos um objetivo importante, fruto do levantamento prévio¹²¹: a compreensão de uma estrutura que regule e organize a transposição da perceção para a representação – para o que se deve observar e registar com rigor, tendo em conta as variáveis da representação (proporção, distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria, configuração e pontos de inflexão de contorno).

Estimulamos a utilização do desenho como instrumento de conhecimento e interrogação levando o aluno a entender o seu papel como artefato onde estão vertidas evoluções técnicas, científicas, sociais (numa perspetiva histórica) e refletir sobre o seu corpo, aparência, consciência na relação entre o interior / exterior – através dos momentos iniciais de reflexão e diálogo com a turma, e com os textos escritos produzidos pelos alunos.

Pretendemos explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação como meio de desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais, ou seja, aplicar os diferentes meios de registo com preocupações de expressividade gráfica, entendendo quais as valias e possibilidades de exploração de cada um (o material não é entendido como indissociado da sua possibilidade expressiva) – e nesse sentido estipulamos a utilização de diferentes meios que permitem tomar contacto e compreender o modelo de diferentes perspetivas (p.e a grafite – sobre

¹²¹ Esta preocupação está relacionada também com a experiência letiva do docente. Enquanto professor de Educação Visual, no 3º ciclo do ensino básico, constatou que os alunos não estão habituados a ler o objeto ou modelo como um todo, trabalhando por partes, seleccionando pormenores...

papel branco – e o *crayon* branco – sobre papel escuro – implicam uma abordagem inversa dos valores limínicos modeladores do volume).

Outro objetivo – depois de trabalhada a transformação formal e a expressão – respeita ao reconhecimento e aplicação de princípios envolvidos em alguns processos de síntese, que de uma forma muito clara denotam uma afirmação expressiva e capacidade de seleção e entendimento do modelo, de forma crítica e pessoal.

Pretendemos ainda contribuir para que o registo em diário gráfico seja estimulado e entendido como um processo de desenvolvimento pessoal e permanente. Para tal concorrem os exercícios de registo de várias partes / perspetivas do rosto de forma mais livre do que em aula mas obedecendo a uma observação atenta das formas e das suas relações. Este ponto é importante uma vez que o desenvolvimento da capacidade percetiva pressupõe uma prática continuada de observação e registo, cujos frutos se revelam a médio / longo prazo.

4. 4 Conteúdos da unidade de trabalho

Os conteúdos desta unidade de trabalho presentes no programa da disciplina, tal como aí se refere, não se abordam sequencialmente antes se identificam e selecionam consoante o sentido que pretendemos incorporar na nossa estratégia. Como premissa, e desde um primeiro momento de conceção da unidade dominam os conteúdos relativos aos 'Procedimentos', nomeadamente aos 'Processos de Análise' com o entendimento de uma estrutura base predefinida (instrumento abstrato de racionalização do modelo). Num segundo momento, após estarem aferidas proporções, incidimos na configuração e registo da forma dos elementos do rosto. Num último momento são abordados os Processos de Síntese.

No entanto estes são intercetados pelos demais conteúdos – como os 'Materiais' – uma vez que para essa análise, e posterior síntese, convocamos os alunos para a experimentação e seleção inteligente das potencialidades expressivas dos meios atuantes e dos suportes. Para isso apresentam-se e trabalham-se os vários tipos de 'Traço' e 'Mancha.' Salientamos o cuidado de iniciar os exercícios trabalhando os elementos estruturais da linguagem gráfica com os meios mais confortáveis para os alunos (grafite), de modo a

estes se poderem concentrar precisamente na apropriação dos 'Procedimentos' – a grafite permite uma maior expressividade, na diferenciação dos valores de claro-escuro, textura, intensidade e espessura.

Houve também a tentativa de separar por aulas os diversos meios atuantes, para evitar um transporte de “soluções” de um meio para outro – o que poderia dificultar a exploração da expressividade do meio – mas explorando numa mesma aula os diversos Modos de Registo. No exercício final, interpretação livre em técnica, os alunos poderiam recorrer à síntese destes conteúdos.

Apontamos ainda para o 'Sentido' como um conteúdo transversal a toda a unidade e presente desde logo na interpretação dos textos, na identificação do momento de finalização dos exercícios (que não implica o preenchimento total), e nomeadamente na seleção de zonas mais importantes¹²².

Compreendemos que a especificação de cada conteúdo deve ser salientada em cada exercício – e neste sentido a apresentação dos diapositivos no início de cada aula serviu precisamente para a sua explicitação, constituindo o momento de observação dos critérios de realização e estímulo para as atividades propostas.¹²³

¹²² Pressupunha-se já uma atenção ao tratamento do claro-escuro, e também ao tratamento das texturas (outra das dificuldades de muitos elementos da turma), o que nos sublinha a relação intrínseca e indissociável de todos os conteúdos.

¹²³ A apresentação de exemplos nos diapositivos é discutível, sobretudo tratando-se de desenho de observação, mas foi nossa opção a introdução de imagens no sentido de clarificar os critérios de realização dos registos.

4.5 Concretização da estratégia

A unidade está também pensada de acordo com a articulação com os exercícios de unidades anteriores e posteriores incidindo na exploração dos objetivos e da linguagem (verbal e gráfica) específica da disciplina e que os alunos desenvolvem ao longo do ano letivo. Esta articulação no fundo corresponde à funcionalidade da unidade temática enquanto mobilizadora (mediante a especificidade do desenho da cabeça humana / rosto) de competências em avaliação na disciplina de Desenho A, de acordo com critérios de avaliação¹²⁴ que privilegiámos: 1 – Capacidade de análise e representação da estrutura; 2 – Expressão: domínio dos elementos estruturais da linguagem gráfica e dos meios materiais; 3 – Conceitos: procedimentos (modos de registo) e 4 – Conceitos: Transformações formais Sínteses (acentuação, nivelamento)¹²⁵. Entende-se esta unidade, pelas suas particularidades, como um contributo para o conjunto das aprendizagens de todo o ano lectivo – os resultados aqui obtidos, seriam menos importantes *per si*, mas fundamentais na apropriação de mecanismos e métodos (a personalizar por cada aluno) que permitam, no final, responder de modo mais eficaz aos quatro parâmetros / objetivos apresentados.

Encaramos a unidade temática do Desenho da cabeça humana, salientado o que nos parece que distingue este tema de outros presentes no programa, e que segundo Ramos (2010), seria o inevitável rigor¹²⁶ exigido na representação dos elementos morfológicos da cabeça e rosto humanos. Justificamos assim a opção de incidir inicialmente, e com grande ênfase, na atenção à estruturação e proporção cuja apreensão facilita a conjugação dos elementos formais do modelo. Isto para que numa fase posterior¹²⁷, os alunos consigam transcender o seu conceito percetivo¹²⁸ formalizando um conceito representativo pessoal através de um registo expressivo e personalizado, para “(...) que o retrato cumpra o

¹²⁴ Foram tidos em consideração os descritores fornecidos pela escola.

¹²⁵ Foi considerado que a expressão ou desenvolvimento de uma linguagem própria, não pode ser separada da técnica utilizada e como tal não nos pareceu coerente trabalhar ou avaliar o domínio de uma técnica ou de um material de modo separado da expressividade pretendida em cada um dos exercícios, pois também entendemos que nesta fase o aluno deve explorar o desenho afirmando já um entendimento, linguagem e expressividades próprias.

¹²⁶ “Se no desenho de um fruto ou de uma flor um elemento está ligeiramente deslocado em relação a outro, o resultado final não está certamente comprometido. Ao contrário do que acontece, com a cabeça humana, se existe um elemento colocado erradamente, o repúdio facilmente se instala” (Ramos, 2010, p.267)

¹²⁷ Considerando que não é no fim da lecionação da unidade que verificaremos uma evolução clara e aquisição desta capacidade por parte dos alunos, concebemos que inserindo-se a unidade num programa anual, é ao longo do ano lectivo e das actuações perante os vários exercícios que tal vai ser adquirido ou pelo menos potenciado.

¹²⁸ Ver definição de desenho enquanto processos percetivo, por Arnheim (1969, p. 39)

propósito de conseguir chegar à expressão mais característica do indivíduo, (...) à verdadeira natureza do seu carácter ou da sua alma” (Ramos, 2010, p.233).¹²⁹

Na delineação desta estratégia está subjacente a ideia de que através dos exercícios propostos os alunos entendam ou tomem contato com uma metodologia de desenho da cabeça / rosto humano, que lhes possibilite um pensamento mais abrangente, pessoal e crítico, e que possam desenvolver e adaptar posteriormente.

A estratégia global proposta pode traduzir-se num encadeamento faseado de exercícios de abordagem ao modelo. Cada um deles evoca vários conteúdos e objetivos em simultâneo¹³⁰, mas vai pretender desenvolver e enfatizar pontos específicos – que se relacionam com os critérios de realização. Ou seja, se pensarmos num exercício de síntese formal, este implicou um exercício prévio de análise, que registe com rigor e objetividade o real, numa aproximação extrema ao modelo. Cada exercício acrescentava ao estudo da cabeça um novo objetivo ou conteúdo, numa perspetiva de adição, p.e.: os alunos não deveriam deixar de estruturar o seu desenho ou ignorar os valores de claro escuro no exercício de modelação com trama anatómica.

A abordagem à unidade apresenta várias possibilidades, desde a exploração da cabeça e mesmo do autorretrato a partir de fotografias, de modelos artificiais, ou explorando através do desenho de observação (opção seleccionada). Coloca-se a questão de incidir primeiramente na visão de perfil ou frontal (excluindo-se o trabalho com o rosto escorço, numa fase inicial, remetendo esta posição para atividade complementar de alunos que demonstrassem facilidade na resposta aos exercícios obrigatórios). Opta-se por iniciar a unidade com o autorretrato, por entendermos que em termos operacionais seria mais vantajoso o trabalho individual – os alunos estariam mais concentrado para uma análise do rosto¹³¹. Tal opção leva a que o desenho da cabeça / rosto seja iniciado com a posição frontal. Esta posição é retomada quando com o início do desenho de retrato, como meio de manter uma continuidade entre as sessões letivas, e evitando possível retrocesso na análise perceptiva. Esta posição do rosto, pela existência de simetrias facilita e agiliza também a apreensão das relações e registo formas.¹³²

¹²⁹ Ver descrição de aulas na quarta parte deste relatório.

¹³⁰ A indissociabilidade era já reconhecida por Eisner (1972) quando este identifica no processo de criação artística a existência vários de fatores complementares e essenciais para a produção da forma visual: a experimentação e manuseamento de materiais; a invenção de formas e a criação de ordem e poder expressivo.

¹³¹ Os alunos tinham trazido os respetivos espelhos de acordo com informação prévia do professor.

¹³² Encaramos este momento de formação numa perspetiva de experimentação e aprendizagem didática, de planificação de uma estratégia pessoal, encaramos a possibilidade de haver outras abordagens que por ventura se manifestem mais

Outra questão, sobre a qual se reflete respeito à gestão do trabalho em pares ou em grupo durante a representação de retrato. Considera-se que a primeira opção levaria a um menor número de registos num mesmo período de tempo (uma vez que um dos alunos não desenhava) mas proporcionaria uma melhor apreensão e entendimento do modelo. Contudo a dinâmica de pequeno grupo pode permitir uma mais livre seleção do modelo, e da posição de representação, pelo que ambas tiveram lugar ao longo do período de lecionação.

4. 6 Regulação da estratégia

A implementação da estratégia de ensino global definida como “percurso intencional orientado para a maximização da aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p. 60) não pode ser separada dos modos de avaliação do processo de ensino / aprendizagem como mecanismo de informação permanente para o aluno e docente, da apreensão de conteúdos e capacidade de mobilizar competências adquiridas.

A avaliação é hoje vista com um dos elementos essenciais da atividade letiva na medida em que pretende dar um retorno ao próprio aluno e ao professor das aprendizagens, no sentido de se reformular ou adequar a estratégia de ensino.¹³³ Assim, a avaliação deve ser frequente¹³⁴, diversificada e adaptada aos alunos e às suas características individuais¹³⁵.

O processo de decisão é constante ao longo da operacionalização, tanto da parte do aluno como da parte do professor, quando este intervém em momentos chave do processo de desenho. A intervenção do professor ao longo da aula está no desenho intimamente ligada com o processo de avaliação formativa, uma vez que o seu papel é fundamental para a correção constante do desenho e exploração de aspetos específicos de cada exercício, e de cada registo (função participativa da avaliação)¹³⁶. A aferição constante por

eficazes. No entanto a construção da estratégia segundo esta opção foi incentivada pela professora cooperante, uma vez que também esta se mostrou recetiva a retirar ilações da aplicação desta metodologia e da estratégia global.

¹³³ No caso da unidade lecionada houve por parte do professor a necessidade de reorganização os grupos de trabalho de três para dois alunos, no sentido de melhorar a concentração na atividade e também otimizar o tempo de realização.

¹³⁴ A informação ao aluno sobre a sua aprendizagem e sobre o seu percurso deve ser efectuada com a maior frequência possível, diversificando também os processos de avaliação, para que este possa também interiorizar mecanismo de autoregulação e autoavaliação da sua aprendizagem. (Alves, 2004)

¹³⁵ Conforme está vertido no ponto 52 da republicação do despacho normativo nº1 / 2005, de 5 de janeiro.

¹³⁶ Através de Castro-Almeida, Le Boterf e Nóvoa (1999), identificamos na avaliação a sua componente participativa, que no caso do desenho de observação, se integra no confronto e comentário aos exercícios, com “devolução sistemática”

parte do professor da diferença inerente entre o real e o registo que o aluno pretende é um processo simultâneo ao próprio registo e que faz do professor ator fundamental que auxilia e estimula o processo cognitivo do aluno na sistematização dos dados da visão¹³⁷.

Este acompanhamento realizado em vários momentos da aula¹³⁸, ora individualizado ora em grupo, deve atender a que os diferentes alunos desenvolvem o seu processo particular com base nas suas estruturas neuronais / psicológicas / culturais, e que como tal não irão desenvolver todas as competências em igual grau e período tempo. Devemos também ter em conta a subjetividade do processo de avaliação, sobretudo numa área em que se avalia a qualidade (e a progressão), que inevitavelmente se tem de traduzir numa graduação quantificável. Aceitamos portanto que a subjectividade da avaliação em desenho é um facto, mas que há modos de assegurar justiça na avaliação mas sobretudo efectiva aprendizagem – mobilização de capacidades para dar resposta a um problema (concretização de objetivos).¹³⁹

Consideramos que, tendo todas as modalidades de avaliação a função de regulação da aprendizagem (da progressão do aluno) e da estratégia global de ensino, a incidência na avaliação formativa ao longo do desenvolvimento da unidade curricular é fundamental como meio de garantir que no final de um ciclo de estudos, em que se procede a uma avaliação sumativa, o aluno está apto a responder aos objetivos e a compreender os critérios da sua avaliação.

A importância conferida à avaliação formativa, é coerente com o papel do aluno, como primeiro interveniente e construtor do seu próprio conhecimento. Esta avaliação é ela própria parte integrante do conhecimento, e tal como a aprendizagem de cada aluno que é feita de forma crítica e pessoal, ela é individualizada, diversa e aberta à apropriação e à pluralidade de resultados, mas sobretudo de processos (Abrecht, 1991, p.26).

No caso da disciplina de Desenho A, e nomeadamente no desenho de observação, encontramos especificidades no que respeita à avaliação. O desenho enquanto processo

da condução dos mesmos, com a “negociação” de soluções para a sua “resolução”.

¹³⁷ O constante *feedback* de informação era um dos quatro princípios presentes na relação entre alunos e professor que Hausman (1967) sugere como potenciador do espírito crítico – os demais remetem para promoção e valorização dos juízos, da produção e da experimentação dos alunos.

¹³⁸ O acompanhamento respeita a vários momentos da aula: tanto no início da aula com um *briefing* geral de apresentação dos exercícios, como durante a realização destes, bem como no final, no resumo / balanço do que se “atingiu” na aula e no final da unidade.

¹³⁹ O momento de avaliação sumativa surge quando os trabalhos foram avaliados segundo os descritores da disciplina, também em grelha de autoavaliação dos alunos. No entanto é no momento de avaliação de final de ano, que é contabilizada a progressão do aluno, e faz mais sentido converter as várias informações numa avaliação normativa.

cognitivo de aferição constante entre modelo percebido (que difere do real) e o modelo representado, através da expressividade dos meios e da intencionalidade do desenhador, é por excelência um exercício de constante auto-avaliação, pelo que há vantagens em ser guiado pelo professor, como construtor (com o aluno) do próprio processo de aprendizagem no ato de desenhar.

Baseando-nos fortemente na avaliação formativa¹⁴⁰, efetuámos uma interação contínua no decorrer dos exercícios, com um constante levantamento das dificuldades e resolução de problemas (leia-se desenho, enquanto “problema” cognitivo, de expressão, de comunicação...).¹⁴¹

Mais, podemos ainda remeter a particular valorização do erro como parte integrante do resultado final e processo de trabalho em desenho. Esta perspetiva da avaliação (quando se integra a avaliação formativa como essencial e complemento / oposição à avaliação normativa¹⁴²) esteve também sempre ligada ao próprio processo de desenho, enquanto análise percetiva, no sentido em que todo o processo está vertido, por fases ou capas, e é visível no suporte.^{143 144}

A avaliação formativa é importante como controlo da aprendizagem, mas para isso é necessário que o aluno, pela ação do professor, tome consciência dos objetivos propostos para determinada unidade de trabalho, bem com das dificuldades que deve tentar superar, e a que critérios¹⁴⁵ deve corresponder (Albrecht, 1991) Neste sentido consideramos

¹⁴⁰ Propõe-se que a avaliação formativa contemple três fases: 1) de recolha de informação sobre as dificuldades dos alunos; 2) interpretação da informação diagnosticando fatores adjuvantes / oponentes à aprendizagem; 3) adaptação da estratégia de ensino. (Allal, Cardinet e Perrenoud, 1986, p.178)

¹⁴¹ Durante o ato de desenhar encontramos presentes, e em simultâneo, os processos de aprendizagem, ensino e avaliação, pelo que aceitamos assim a especificidade do desenho enquanto disciplina, e do desenho de observação, como mais valias para o desenvolvimento do aluno e para o currículo geral de formação do indivíduo, e encontramos aqui o momento em que a expressão ensino-aprendizagem, tão utilizada na estruturação transversal do currículo, se pode empregar com toda a propriedade.

¹⁴² Podemos aferir esta distinção incorporando que o princípio da avaliação formativa “ marque bien que l'évaluation fait, avant tout, partie intégrante du processus éducatif normal, les “erreurs” étant à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème (plus généralement comme des moments dans l'apprentissage), et non comme des faiblesses répréhensibles (...)”. (Landsheere, 1979 cit. Albrecht, 1991, p.27)

¹⁴³ Neste sentido foi proibida a utilização de borracha, precisamente para poder ser visível e avaliado formativamente, numa fase posterior, o processo de trabalho com os alunos, e poder ser comparada a sua evolução – a correção do desenho faz-se com o próprio desenho. Esta opção pretendia também que o aluno se concentrasse mais no seu trabalho e procedesse de modo refletido e criterioso.

¹⁴⁴ “Julgamos que a diferença entre o retrato pintado e o desenhado se torna aqui decisiva. Sabemos que na pintura o retrato permite-nos falar em termos de desenho, a propósito de configuração, da proporção, dos traços, fisionómicos ou expressivos (...) no desenho esses aspetos estão mais claros, pois um desenho natural deixa como um resíduo disfarçado todo o processo acumulado que a pintura tende a esconder debaixo das suas camadas de tinta.” (Ramos, 2010, p.21)

¹⁴⁵ Segundo as orientações da escola vertidas nos critérios de avaliação gerais distinguem-se dois tipos de critérios. Os critérios de realização (avaliação formativa) para o cumprimento dos quais “ deve o professor ser explícito e claro referindo o que espera dos alunos, o que devem realizar ou atingir, e como – quais os procedimentos, que deve este observar – concretizando as suas indicações.” Para a boa resposta aos critérios de sucesso (avaliação sumativa) “deve o

fundamental uma aproximação segundo uma perspetiva criterial da avaliação para a estruturação da unidade de trabalho.

Segundo esta perspetiva, os critérios de avaliação¹⁴⁶ (de realização e de sucesso) são explicitados e é com base neles que o aluno tenta dar resposta aos objetivos da unidade de trabalho (Fernandes *et al.*, 1994), constituindo-se estes como peças fundamentais para a reflexão do aluno e a apropriação significativa da aprendizagem (Alves, 2004, p.85). Nas atividades propostas houve a preocupação da divisão em tarefas / fases em que cada exercício era apresentado e explicado segundo aquilo que se pretendia explorar. A colocação clara e objetiva dos critérios de resolução de cada exercício verificaram-se cruciais para a progressão de todos os alunos.¹⁴⁷

Sempre dentro da avaliação formativa, para além dos momentos de acompanhamento personalizado e constante no decorrer da aula (junto do aluno com toda a turma, e dos momentos de avaliação diagnóstica – aquando da elaboração de um primeiro trabalho sem intervenção do docente), atentou-se a uma estruturação da unidade segundo uma avaliação criterial, ao tentar assegurar que todos os alunos da turma assumam um modo de fazer / estruturar a aprendizagem do desenho da cabeça humana a partir do estudo das proporções / relações entre os elementos do rosto.¹⁴⁸

Assim, pretendeu-se incentivar de modo mais sustentado a progressão para o seguinte objetivo / critério de avaliação¹⁴⁹ – a capacidade de análise e representação. Do mesmo modo, só depois de trabalhado especificamente este campo, nomeadamente pelo estudo da configuração do modelo e da compreensão da modelação (em que o claro-escuro é fundamental), se passou a uma maior incidência para meios e suportes mais diversos que

docente salientar que importa ao aluno observar, com o produto do seu trabalho originalidade, completude do mesmo, pertinência, exactidão (respondendo ao que lhe é pedido), evidenciando a mobilização do considerado volume de conhecimentos necessários para atingir o resultado.

¹⁴⁶ 1 – Capacidade de análise e representação da estrutura (30%)

2 - Expressão: domínio dos elementos estruturais da linguagem gráfica e dos meios (20%)

3 - Conceitos: procedimentos (modos de registo) (20%)

4 - Conceitos: Transformações formais Sínteses (acentuação, nivelamento) (10%)

5 - Texto + Diário gráfico (10%)

6 - Assiduidade / Pontualidade (5%)

7 - Empenho / Comportamento (5%)

¹⁴⁷ Este foi um dos pontos positivos apontados pelos alunos da turma: a clarificação do trabalho de cada aula e do que se pretendia com cada exercício, e qual a sua importância.

¹⁴⁸ A sua importância reside não apenas no rigor exigido, e já referido, a propósito do desenho de retrato, mas também pela corerlação entre a estrutura e o processo de síntese, que está sempre incluído e é fulcral no processo de desenho, pois, como refere Sousa, a “eliminação dos elementos gráficos acessórios e as linhas definidoras dos perfis aproximam-se às suas equivalentes estruturais.” (s.d, p.100)

¹⁴⁹ Foi sobretudo a compreensão das relações do modelo, e a elaboração da estrutura o ponto que se seleccionou como de cumprimento obrigatório para todos os alunos, também porque se verificou omissão em exercícios anteriores, e se considerou fundamental na organização do processo perceptivo.

permitiriam aos alunos explorar a expressividade (culminando nos exercício finais, com os registos que se consideram mais complexos – retrato psicológico e exercício livre).

5 Quinta Parte – Descrição das Aulas

De seguida apresentamos um resumo das aulas conforme planificação elaborada e discutida previamente com a professora cooperante, com especificidades dos exercícios e da resposta dos alunos aos mesmos. As figuras que servem de amostra ao trabalho efectuado em cada aula foram seleccionadas do portefólio de vários alunos segundo a sua capacidade de melhor ilustrar os exercícios.

Aula 1 – 90 min



Figuras 7, 8 e 9 – Desenho de autorretrato com estrutura, exemplo de trabalhos de alunos.

Na primeira aula foi feita uma introdução com apresentação de diapositivos com regras e estruturas de proporção, forma e pontos notáveis do rosto, antecedidas de um breve comentário sobre o entendimento do retrato pelos períodos da história, com imagens da cabeça humana e de retrato.

Esta apresentação dividida por aulas foi disponibilizada, na fase inicial à professora cooperante, e faseadamente, depois de cada aula, aos alunos, para que estes pudessem recordar, e para ajudar aos registos fora da aula.

Depois desta introdução os alunos elaboraram um desenho diagnóstico onde lhes foi pedida uma estrutura reticulada que servisse de base ao desenho. Neste exercício

valorizavam-se os seguintes pontos, conforme comunicado á turma: enquadramento na folha, dimensionamento geral, proporção do polígono exterior, divisão com linhas essenciais apresentadas, proporção entre as partes, e expressão do traço.

No segundo exercício, os alunos desenharam o seu rosto (com auxílio de espelho de mão). Após a correção do primeiro exercício foi pedido que os alunos elaborassem uma nova estrutura para o rosto e desta vez assinalassem e apontassem correctamente a localização e forma dos vários componentes do mesmo, tendo-se procedido gradualmente, no decorrer e final da aula, à sua correção, de modo personalizado (Figuras 7 a 9).

Os alunos foram advertidos que no exercício era importante não o traçado de zonas de sombras, das tonalidades de claro-escuro, ou conferir importância ao cabelo. Deveriam debruçar-se apenas nos objetivos indicados previamente.

Os alunos sentaram-se e trabalharam isoladamente, com recursos ao espelho de mão, colocado em cima da mesa, procedendo ao desenho do rosto / cabeça na posição frontal, paralela ao espelho. Todos os alunos possuíam espelho.



Figuras 10, 11 e 12 – Desenho de autorretrato com grafite , lápiz e barra, e carvão, respetivamente. Exemplo de trabalhos de alunos.

Aula 2 – 135 minutos

Na segunda aula, foi adotada a mesma disposição e posição para a realização dos trabalhos. Os alunos desenharam o seu autorretrato, sempre com base numa estrutura corrigida pelo professor, desta vez com mais tempo para o exercício, introduzindo o claro-escuro, sobretudo no exercício com grafite em barra (Figuras 10 a 12). Os exercícios da aula contemplavam a utilização de lápis de grafite e grafite em barra (alguns alunos realizaram mais exercícios experimentando por último o carvão em barra).

Pretendeu-se que tivessem incorporado já (ou parcialmente) a noção da construção correcta da estrutura da cabeça / rosto, e que fossem mais atentos agora à forma dos elementos, com a correção não só da sua localização mas também da sua forma, e pormenores. Estes pontos foram referidos na primeira aula, voltando agora a ser relembrados. Juntava-se agora a resolução do claro-escuro do rosto para o que lhes foi pedido que escurecessem por fases o desenho, e nunca aplicando aos esboços, e primeiros traçados dos elementos, tonalidades médias ou escuras. A utilização do lápis (e posteriormente da barra de grafite) foi ponderada, e tal foi alvo de advertência por parte do professor, uma vez que se registara alguma dificuldade no “balanço” do claro escuro em exercícios da unidade anterior. Os alunos tinham tendência para produzir desenhos “escurecidos” e / ou sem um 'balanço' e que originava desenhos 'planos' e um escurecimento descontrolado.

Por outro lado a barra possibilitou uma análise da modelação mais desprendida de pormenores e com uma execução mais rápida, numa tentativa de desinibição dos alunos e de os levar a uma análise dos elementos mais consistente e atenta – em jeito de síntese.

A introdução do claro-escuro num segundo momento da unidade justificou-se no nosso entender para a melhor compreensão da modelação tridimensional do rosto, depois de terem os alunos assimilado, ou tido contacto, com esquemas bidimensionais de organização do rosto e da cabeça, e das suas direções e proporções, e do desenho dos elementos principais destes.

Neste sentido no final da aula, e como nos pareceu que não tinha sido correctamente assimilada por alguns alunos a forma destes elementos, foi pedido à turma que, em casa, podendo utilizar o diário gráfico, fizesse estudos destes elementos (com o material de registo esférográfica ou lápis de grafite), nas três posições definidas pelo

professor – frontal, lateral (opcionalmente também em três quartos). Realizaram assim desenhos isolados destes elementos nas três posições, e posteriormente integrá-los no conjunto do rosto, em três outros registos.

O professor observou, após um acompanhamento inicial, vários aspetos que foram também referidos pela professora cooperante, a saber: estrutura demasiado marcada / incorreta; esboço / linhas auxiliares demasiado marcados; início do desenho esboço geral / desajuste entre estrutura e localização dos elementos do rosto – estes pontos tinham sido referidos na primeira aula, mas foram agora objeto de maior atenção para que, com os exercícios da segunda aula, se pudesse verificar correção das fragilidades por parte dos alunos.

Foram ainda referidos como pontos a melhorar e a atender: os pontos de inflexão do rosto; os valores do claro-escuro – alertando os alunos para um escurecimento progressivo do desenho, concentrando-se este na identificação das zonas mais escura do rosto, e nas partes iluminadas e na gradação de cinzentos atentando a que o ponto mais escuro do modelo tivesse correspondência no seu registo.

Aula 3 – 90 minutos

Pretendeu-se com esta terceira aula por um lado levar os alunos a observar com mais tempo e concentração o modelo (contorno cego – Figuras 13 a 15) e por outro lado libertar os movimentos, levando-os a concluir das propriedades e possibilidades expressivas do desenho com a mão esquerda (Figuras 16 a 18), face aos trabalhos realizados nas duas primeiras aulas.

A calendarização da aula pareceu adequada uma vez que, após momentos de análise e registo, tendo um melhor conhecimento e capacidade de análise das relações entre os elementos do rosto, configuração e morfologia, os alunos atentaram mais a expressividade dos seus registos e tentaram torná-los mais expressivos, mais libertos através de um traço e expressividade personalizados.

Tendo sido planificadas duas aulas de autorretrato, estes exercícios foram escolhidos para a terceira aula, como primeiro contacto com o retrato, marcando a diferenciação entre os dois temas de registo. Iriam possibilitar uma “nova” abordagem de

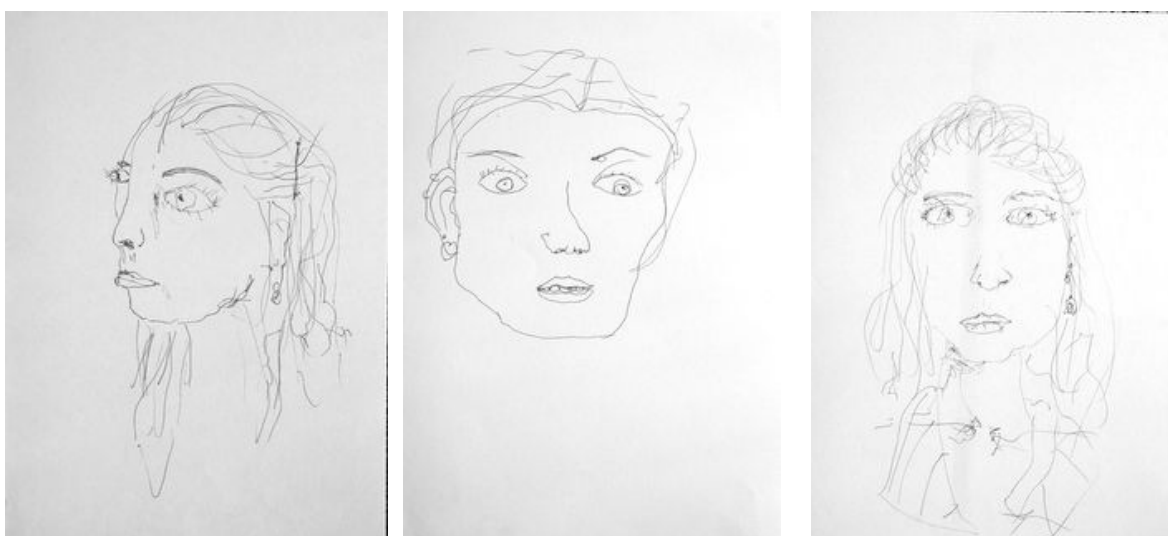
observação, quase de modo obrigatório e um contacto com o novo modelo mais liberto e descontraído, em que os alunos aceitariam a imperfeição dos seus registos.

Nesta aula, pediu-se aos alunos a utilização de caneta esferográfica preta de modo os registos não evidenciassem variações provenientes da intensidade ou força da impressão do lápis, ou mesmo da geometria de contacto com o papel, mas as inflexões e pormenores, dada a especificidade de ambos os exercícios.

Nesta sessão introduziu-se um posicionamento livre, optando aluno por um posicionamento face ao modelo, que lhe permitisse uma vista de frontal, de perfil ou em escorço, tendo-se adotado para tal uma disposição da turma em pequenos grupos de 3 a 4 alunos, que trocariam de lugar entre si.



Figuras 13, 14 e 15 – Desenho de retrato com mão esquerda, exemplo de trabalhos de alunos.



Figuras 16, 17 e 18 – Desenho de retrato de contorno cego, exemplo de trabalhos de alunos.

Aula 4 – 135 minutos

Na quarta aula pediu-se aos alunos que realizassem dois exercícios distintos mas que se relacionavam. Tal como sucederia em todas as aulas, e após terem sido esclarecidos os objetivos do trabalho, foi-lhes pedido que trabalhassem o desenho de retrato com trama, a lápis de grafite, de modo a estabelecer uma “trama geométrica” e uma “trama anatómica”, numa leitura da morfologia do rosto, e que através da mesma, diferindo o valor do traço ou sobreposição de tramas compreendessem e identificassem os planos e zonas de luz / sombra da cabeça / rosto (Figuras 19 a 21).

Serviu este exercício os objetivos de continuar a atentar a modelação da cabeça e nele integrar o jogo de sombras. De facto, tendo consciência que o exercício não era muito fácil de concretizar, quisemos experimentar e entender qual a reação da turma – uma vez que era também um pouco o propósito da actividade a que me propus com a escolha da disciplina e do tema. Ainda assim os alunos entenderam o propósito e valorizaram o exercício, mas pensamos que, com uma outra aula, poderiam ter sido atingidos melhores resultados.



Figuras 19, 20 e 21 – Desenho de retrato com trama geométrica e anatómica, exemplo de trabalhos de alunos.

Na segunda parte da aula os alunos trabalharam em papel *craft* com *crayon* branco (e também sanguínea) sobretudo a luz e a sua incidência no rosto. Esta nuance do trabalho do claro-escuro foi um pouco confusa para os alunos. Tiveram então de “inverter” a sua leitura do modelo e a abordagem perceptiva, uma vez que desenhavam com lápis branco sobre suporte mais escuro (Figuras 22 a 24). Deste modo foram alertados para atentar às zonas iluminação forte – que teria de ser as únicas brancas no exercício. mas após algumas correções pensamos que a maioria dos alunos conseguiu tirar partido dos materiais de suporte e registo, obtendo desenhos com alguma qualidade formal e expressiva .

Considerámos que os vários exercícios incidiram sobre abordagens diferentes ao entendimento da modelação do rosto, tirando partido de meios diversos e permitindo uma aplicação e treino das capacidades expressivas dos alunos.



Figuras 22, 23 e 24 — Desenho de retrato com *crayon* branco e sanguínea, exemplo de trabalhos de alunos.

Nesta aula (primeiro exercício) foi dada alguma liberdade para os alunos poderem explorar aguada (trabalharem com tinta da china e pincel, num registo de linha), e o papel “craft” no primeiro exercício, uma vez que o completaram correctamente com os materiais iniciais, e também devido à falta de papel cavallinho na sala. Estas experiências foram sempre incentivadas quando completados os exercícios pedidos, com os materiais seleccionados para podermos comparar e proceder a uma análise frutuosa dos vários trabalhos, sobretudo nos momentos de diálogo final, e mais tarde na avaliação formativa

final. A experimentação e a diversidade dos materiais também concorreram para que os alunos elegessem autonomamente, na última sessão, quais as técnicas e abordagens expressivas a utilizar num último exercício mais livre, de técnica mista.

Foi também salientada uma vez mais uma preocupação transmitida desde o início da unidade temática, relativa à seleção dos elementos a salientar. Foi comum em todos os alunos, numa fase inicial, um tratamento “exaustivo” do cabelo, retirando tempo e atenção (enfoque) ao rosto. Neste sentido, os alunos foram incentivados não só a uma seleção a que dariam mais enfoque como a uma discriminação do tratamento das texturas, trabalhando-as de modo diverso. Em alguns dos registos da presente aula notava-se já a incorporação desta noção com o registo do cabelo como um mero apontamento e enquadramento do rosto, ou com um rápido registo recorrendo a aguadas.

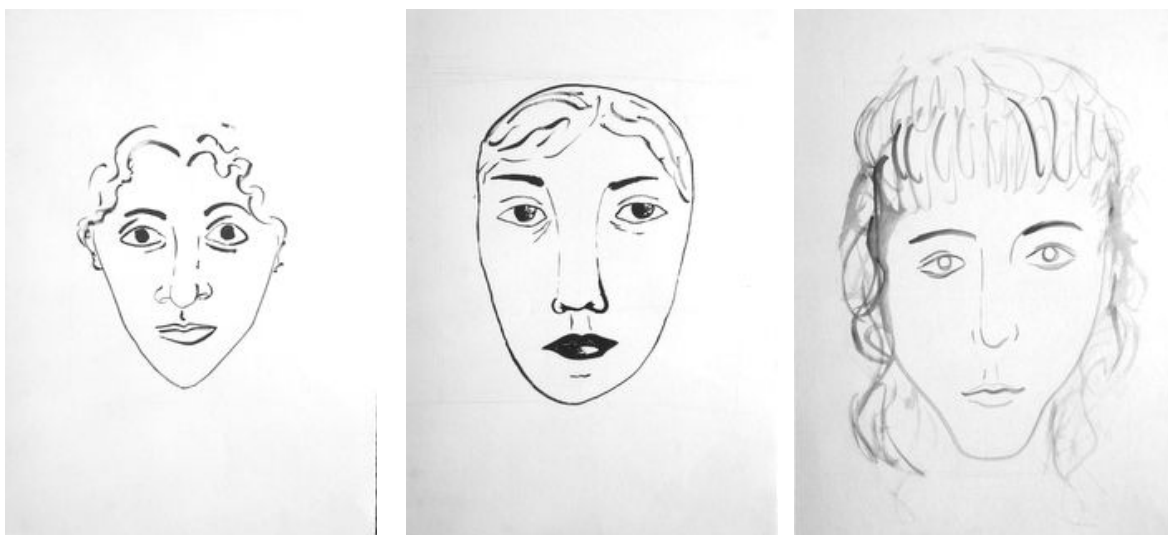
Nesta sessão manteve-se a mesma disposição dos alunos em grupos, advertindo que deveriam trabalhar a vista em escorço como exercício complementar, depois de trabalhadas as vistas de perfil e frontal.

Aula 5 – 90 minutos

Nesta aula foram propostos aos alunos dois exercícios que pretendiam a transformação formal do modelo por nivelamento e por acentuação. No primeiro exercício foi pedido aos alunos que retirassem informação do retrato, tornando-o quase bidimensional, esquecendo os vários planos que constituíam a modelação do rosto. Com essa simplificação deveriam ter cuidado para que os elementos básicos do desenho, e que nos seus registos captassem muito bem a estrutura, proporção, forma, inflexão de modo a não “transformar” a informação. Sublinhou-se a diferença entre a generalização e a essencialização do modelo, atentando a que indo o aluno fazer uma leitura “resumida” do modelo, a exactidão do registo seria fulcral (Figuras 25 a 27).

No segundo exercício, deveriam agora, pelo contrário, carregar de informação o desenho. Poderiam mesmo até exagerar no registo numa que seria uma reinterpretação mais vincada e pessoal, procedendo a um desenho que se aproximasse da caricatura, salientando características morfológicas e de expressão facial específicas daquele rosto.

Mais uma vez foi dada liberdade para experimentar, aproximando-se o aluno de uma maior autonomia e autocontrole à medida que avançava na unidade. A utilização da aguada, tinta-da-china, introduzia também uma dificuldade acrescida, que só então pareceu pertinente, depois de adquiridas ou exercitadas certas competências e depois de um registo mais controlado, em exercícios anteriores.



Figuras 25, 26 e 27 – Desenho de retrato com síntese por simplificação, exemplo de trabalho de alunos.

Aula 6 – 135 minutos

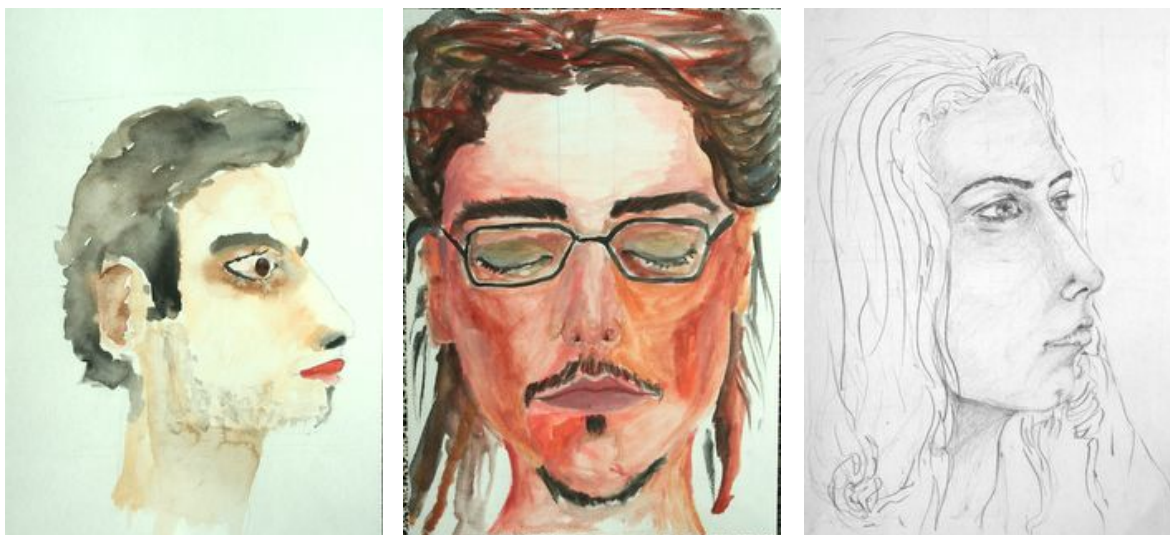
Na última aula foi pedido aos alunos que procedessem ao retrato de um colega, mas que captassem a sua expressão (podendo esta ser exagerada) ou o sentimento que lhe quisessem atribuir. Os alunos trabalharam com aguarela, tentando recriar as cores do rosto, mas tendo sido advertidos que o principal não era o trabalho da cor mas a luminosidade e o claro-escuro, além da componente psicológica (Figuras 28 a 30).

Numa segunda parte da aula os alunos procederam a um exercício livre tendo em conta os conteúdos e princípios abordados anteriormente, recorrendo aos meios expressivos que entendessem. Neste exercício final da unidade, tentariam demonstrar a completude e a aplicação dos conhecimentos concretizando e considerando uma vez mais os parâmetros de avaliação. Registou-se no entanto uma preferência pela utilização da aguarela / aguada, o que agilizou bastante o decorrer dos trabalhos (Figuras 31 a 33).

Este momento final acabou por ser mais descontraído e serviu também para a finalização de trabalhos de alguns alunos da turma. Sucedeu-se uma conversa final em que foram sistematizados os principais pontos abordados e os resultados aferidos¹⁵⁰. Houve da parte do professor um breve comentário ao conjunto dos trabalhos elaborados, selecionando alguns trabalhos para exemplificar pontos mais e menos conseguidos nos exercícios, com breves interpelações da turma.



Figuras 28, 29 e 30 – Desenho de retrato psicológico, exemplo de trabalho de alunos.



Figuras 31, 32 e 33 – Desenho de retrato livre, exemplo de trabalho de alunos.

¹⁵⁰ Seria utilizada uma parte da aula seguinte, não contabilizada na planificação, para depois de uma avaliação dos trabalhos ser dado retorno mais consistente e sintético dos trabalhos à turma.

Aula 7 – 45 minutos

Nesta aula foram expostos os trabalhos efetuados durante as seis aulas anteriores, para serem comentados pelo professor e pelos alunos, exemplificando boas e menos boas respostas aos exercícios propostos, tendo sido valorizada, como já referido, a progressão dos alunos. Foram também recapitulados os objetivos enunciados ao princípio da unidade.

Os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação final, semelhante à da avaliação do professor, a integrar na avaliação final do do primeiro período. Houve também da parte de alguns alunos a disponibilidade para uma entrevista rápida, de onde retirámos uma avaliação do desempenho do professor.¹⁵¹

6 Sexta Parte – Resultados / Avaliação

O que considerámos mais importante neste processo pedagógico foi a contribuição para o desenvolvimento de capacidades no alunos, mais do que avaliar trabalho a trabalho. Estes não deixariam de ser importantes e nesse sentido foi comunicada a valorização do seu esforço e a evolução, bem como da completude de cada trabalho. A avaliação teve assim vários momentos de registo da participação e envolvimento dos alunos tendo sido apenas convertida numa avaliação normativa num momento posterior à leção da unidade curricular, segundo os critérios de avaliação designados. Distinguímos, valorizando a avaliação formativa, várias perspetivas: diagnóstica (observação da turma, questionário, registo de autorretrato inicial); criterial (explicitação dos critérios de realização, com integração de um dos conteúdos); participativa (comentário constante ao trabalho dos alunos) e interativa (comentários em grupo ou discussão de turma). Ao longo destes momentos diversificados de relacionamento e avaliação entendemos ser imprescindível para um bom processo de ensino / aprendizagem que o professor provocasse o comentário e o posicionamento dos alunos perante realidades e procedimentos operados, tentando fazê-lo com a sua perspetiva pessoal. Pensamos ter contribuído para um clima positivo e motivador, sobretudo visando, não de súbito

¹⁵¹ Tendo-se estabelecido uma relação franca e descontraída com os alunos e sabendo estes que seriam avaliados de forma autónoma pela professora, optou-se por um formato de entrevista mais informal a alguns alunos, que registaram um bom empenho e assiduidade, no sentido de obter um retorno sobre a estratégia adotada e postura do professor.

aparecimento de resultados, mas para o contínuo crescimento pessoal, e uma sedimentação das competências na disciplina.

A turma não apresentou resultados brilhantes – de facto era a menos trabalhadora e assídua de todas as da professora cooperante – mas tal não desmotivou a nossa ação, tendo-se encarado a operacionalização desta unidade temática com um desafio para melhorar e repensar a estratégia para esta e outras unidades da disciplina de Desenho A.

Continuámos a verificar fragilidades na perceção, interpretação, representação e expressão dos alunos, mas pudemos também entender no final do ano letivo, por contato com a professora cooperante e com a turma, que houve uma progressão destes alunos, devido também a uma maior atenção ao cumprimento de critérios de sucesso, e mudança das suas atitudes e valores. Atentamos que a conceção da estratégia global foi direcionada para esta turma, e considerada adequada enquanto abordagem possível ao tema, mas ficámos desde logo com vontade de explorar a lecionação da unidade em múltiplas outras vertentes

Identificámos pontos que poderíamos integrar no futuro na lecionação da disciplina. Assim considerámos a possibilidade de prolongar no tempo a unidade e desenvolver exercícios mais rápidos e um mais demorado – em que o aluno persiga durante mais tempo e estabeleça ele próprio objetivos e um sentido mais forte – com o qual possa explorar melhor a área da comunicação visual, também com a incorporação das novas tecnologias, com transformação e reinterpretação mais marcada da cabeça / rosto, integrando mensagens ou material de um contexto selecionado, que ofereça ao aluno a oportunidade de se posicionar perante acontecimentos sociais...

Consideramos que a lecionação da unidade, foi uma oportunidade de aprendizagem para todos – professor, professora cooperante e alunos – e que com ela foram atingidos os objetivos propostos.

7 Sétima Parte – Conclusões

Na sociedade atual o conhecimento é fruto da construção do indivíduo e da sua inserção num contexto, sendo apenas assim significante, como tal não há apenas uma leitura ou verdade, mas uma multiplicidade de opiniões que obrigam ao diálogo mais do que à criação de consensos. A fragmentação tanto pela introdução crescente das novas tecnologias, como as novas relações espaço-temporais, em rede, aliada a uma preponderância do indivíduo sobre o coletivo vão permitir uma fragmentação e atomização de estruturas sociais, e económicas, gerando desenraizamento e instabilidade, que de resto é apanágio da pós-modernidade – a coexistência e valorização de todas as narrativas, ou seja, de tudo e do seu contrário. Deste modo integram-se também valores e princípios da modernidade dificultando ao sujeito a identificação das suas referências. A arte hoje assume-se assim como construção do artista como do fruidor, bebendo de diversas fontes, não apenas as referências culturais ocidentais, mas adotando as de cenário global em contante mutação, sendo interpretada do ponto de vista pessoal.

No ensino da arte passamos a incorporar outros valores que se encontram muito além da sua leitura formalista, e que serviam uma visão das disciplinas artísticas que as remetia para a produção ou, ainda que alegando promover o exercício da criatividade e individualidade, as reduzia a exercícios de exploração e aprendizagem de novos materiais e técnicas, em que a componente expressiva era descurada. O câmbio iniciou-se e prolonga-se hoje com três correntes do ensino artístico (Quadro I): 1) Pós-moderna, 2) Crítica e 3) Cultura Visual – cujos princípios devemos integrar ou questionar para a conceção das nossas estratégias de ensino (críticas e contextualizadas).

Quadro I – Comparação entre as três correntes do ensino artístico não modernas.

Pós-moderna	Crítica	Cultura Visual
<ul style="list-style-type: none"> - pequeno relato - pluralismo: contextos diversos, vários registos artísticos, minorias: democratização. - questionar as relações de poder. - desconstrução - valores não fixos aquando da apreciação das imagens, foco na crítica pessoal, “colagem”: - transformação das imagens e criação de novas imagens (com as TIC). - Imagens como textos: interpretação reflexiva, pessoal (fruidor como autor). Novas significações. - Dupla codificação: valores e entendimento do passado (história) como ferramenta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cariz político, de carácter construtivista (não neutral). - Professor construtor do conhecimento (a par do aluno) e não como executante. - Operacionalização do conhecimento como ferramenta de trabalho, de avanço social. - Sensibilização e construção da justiça social e democracia. - Construção de consciência crítica – objetivo – através de questionamento permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração discricionária dos artefatos visuais. - Valorização da contextualização para o estudo do artefato visual. - Integração das novas tecnologias. - Significação complexa e subjetiva, através da gestão dos meios e valores do indivíduo.

O currículo é hoje entendido uma construção de vários atores, que integra, de modo inseparável componentes formais e informais. Que ultrapassou largamente a aquisição e aplicação de conhecimentos, e está mais para além do desenvolvimento da identidade do aprendiz. Através da formulação de estratégias de aprendizagem pretende-se desenvolver no aluno as suas capacidades, e a construção de um discurso pessoal, tornando as experiências de aprendizagem significativas. As artes visuais surgem como possível resposta ao treino da criatividade e da capacidade de resposta a problemas, de modo transversal – e como tal é defensável todos os indivíduos tenham acesso a formação nesta área no seu currículo. As artes visuais conjugam as perspetivas de aprendizagem emotivas e cognitivas, o que mais dificilmente sucede nas disciplinas científicas ou técnicas. Nas artes visuais o processo de reflexão sobre si e sobre o mundo, de apropriação e significação do indivíduo na construção de um novo discurso está intimamente ligado à produção de novos artefatos, que são partilhados e difundidos. A sua relevância indiscutível leva a que possam ser tidas como agregadoras do próprio currículo.

Salientemos também importância das artes visuais e do desenho enquanto mobilizadores de processos cognitivos relacionadas com a observação, percepção e representação, que assim concorrem com outros meios como processos de desenvolvimento de inteligência e resolução de problemas. O desenho de retrato enquanto exercício perceptivo, vem pela sua especificidade implicar um acréscimo exigência e aferição / regulação do processo, uma vez que exige um maior rigor na representação (da proporção, da forma e da expressão). Ao mesmo tempo que sistematiza matematicamente a superfície, através da crítica integra a particularidade de um modelo dentro da regra.

O desenho de retrato debruça-se sobre um lado não material, relacionado quer com a transitoriedade – do desenhador como do desenhado – de um momento de desenho irrepetível (falamos de desenho de observação) com a captação da essência do modelo, aliando a parte sensível à representativa.

Com a estruturação desta unidade pretendia-se que os alunos para além de colmatarem debilidades observadas, em momento anterior, fossem capazes de compreender princípios anatómicos, metodológicos e de registo / expressão. Para que a partir daí lhes fosse facilitada uma aproximação ao desenho de retrato de uma forma crítica e pessoal, num registo de equilíbrio entre a similitude com o real (transversal a todos os observadores e particular para cada aluno), a essência do retratado e a sua capacidade expressiva (também comunicativa). Devemos admitir: estes objetivos gerais são demasiado ambiciosos (sobretudo tendo em conta que os alunos num final de ciclo em que deveria aprofundar os conteúdos do programa apresentavam ainda algumas dificuldade) ... tanto quanto são estimulantes!

Entendemos que a identificação destes três aspetos – estrutura, forma e expressão – foram explorados ao longo da operacionalização da unidade didática recorrendo a uma estratégia que incidiu numa informação de critérios clara e frequente, e na multiplicação dos momentos de avaliação formativa, centrando o processo de ensino / aprendizagem nos momentos de confronto e diálogo professor / aluno / turma. A estratégia passou pelo despertar dos alunos para a problemática do autorretrato, com a introdução de um texto e consequente reflexão, aferindo da sua opinião e do sentido da aprendizagem do tema.

Encarámos como ponto de partida o conhecimento das capacidades dos alunos, através de uma avaliação diagnóstica, para iniciar então o trabalho incidindo em conteúdos com a informação de princípios, seguida de métodos de estruturação do desenho, e

compreensão da morfologia / modelação do rosto / cabeça. Para tal recorremos a vários meios, através dos quais os alunos foram trabalhando e treinando novas possibilidades / soluções expressivas. Os métodos de que nos socorremos encontram-se vertidos um pouco pelas várias tendências de ensino do desenho – desde uma aplicação dos princípios de geometrização, do desenho de observação, do método das lateralidades ou entendendo o desenho com um conjunto de grafismos com propriedades expressivas próprias.

Compreendemos no final da realização deste trabalho, e depois de ter lecionado a unidade de trabalho, todo um conjunto de atitudes, princípios, recursos, tarefas e ferramentas às quais é necessário atender para que o processo ensino / aprendizagem seja hoje útil, significativo e coerente com as necessidades dos alunos, contribuindo para a sua formação integral enquanto cidadãos e futuros profissionais.

Considerámos que a elaboração de uma estratégia global é muito mais do que essa súmula ou conjunto, mas que requer uma visão crítica do ensino, do seu propósito e dos interlocutores específicos (quem são os 'meus' alunos), e uma ação dedicada por parte do professor, que entusiasme e promova a proatividade e descoberta – uma postura perante a vida.

Sentimos vontade de melhorar e incorporar de modo mais explícito valores que estão presentes nas correntes sintetizadas na primeira parte deste relatório, considerando que em contexto real (como professores da turma) haverá, ao longo do ano, a possibilidade de explorar o processo artístico de modo aberto tornando-o mais significativo, possibilitando mais satisfação aos alunos quando estes procuram soluções novas transcendendo os objetivos iniciais (Walker, 2004, p.9). Esta abordagem reflexiva, vertida no texto, é aquela que pessoalmente concebo como mais enriquecedora e coerente com o processo artístico, enquanto posicionamento significativo e articulado entre 'real-sujeito-contexto'. Depois desta primeira experiência gostaria de continuar a desenvolver essa busca no sentido da reinterpretação mais significativa, na disciplina de Desenho A.

Terminamos esta reflexão, com a recuperação de um excerto do nosso objetivo geral, que cremos sintetiza o que pretendemos ser enquanto profissionais do ensino das artes visuais – agentes facilitadores de um 'processo de ensino / aprendizagem' (...) 'pessoal e significativo.'

Referências

- Abrecht, R. (1991) *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- Acaso, M. (2009) *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Allal, L.; Cardinet, J; Perrenoud, P. (1986) *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina. (Original de 1978)
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Arnaldo, J. (2008) "Pedagogía de la vanguardia. El descubrimiento artístico de la revolución educativa." In *Actas do I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores* (pp.64 a 94). Acedido a 1 de Março de 2012,...em:
http://www.educathyssen.org/fileadmin/plantilla/recursos/Investigacion/Congreso/Actas_ICongreso_total.pdf
- Ascher, F. (2004) *Les nouveaux principes de l'urbanism*. Paris: Aube Poche.
- Arnheim, R. (1969) *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. (1980) *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Arslam, Z. (1999) "Taking rights less seriously: postmodernism and human rights." *Res Publica* 5, pp.195–215, 1999. S.l: Kluwer Academic Publishers. Acedido a 1 de Maio de 2012, em: <http://www.philosophy.ru/library/pdf/234617.pdf>
- Barbosa, A (1999) "Apreciar e interpretar." In *Arte & Educação, II Encontro* (19 a 22 de maio). Acedido a 10 de junho de 2012, em:
http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/art_ed.htm

- Baudelaire, C. (2006) *O pintor da vida moderna*. (Teresa Cruz trad.) Lisboa: Nova Vega.
- Bauman, Z. (2001) "Identity in the globalising world." *Social Anthropology*, 9 (2), 121–129.
- Beck, U.; Giddens, A. e Lash, S. (2000) *Modernização reflexiva. Política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta Editora.
- Bennett, T. (1995) *The birth of the museum*. Nova Iorque: Routledge.
- Bruner, J. (1960) *The process of education. A landmark in educational theory*. London: Harvard University Press.
- Bruno, G. (2007) *Atlas of emotion: journeys in art, architecture, and film*. New York: Verso.
- Calado, M. (2012) "Desenhar o corpo – uma metodologia constante na arte ocidental." In *Representações do corpo na ciência e na arte*, pp.109-124. Lisboa: Fim de Século.
- Carvalho, N. de (2007) *A imagem-sensação: Deleuze e a pintura*. Tese de mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Acedido a 1 de junho de 2012, em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/440/1/16228_tese_vers00E3o_final_nuno_carvalho.pdf
- Castro-Almeida, C., Le Boterf, G. e Nóvoa, A. (1999) "A avaliação participativa no decurso dos projectos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (programa jade)." In Estrela, A. e Nóvoa, A. (org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. (pp. 121-123) Porto: Porto Editora.
- Choay, F. (2006). *A alegoria do património*. Lisboa: Edições 70.
- Cottegnies, L. (2002) "Codifying the passions in the classical age - a few reflections on Charles Le Brun's scheme and its influence in France and in England." *Études Épistémè, 1, La représentation des passions en France et en Angleterre (XVIIe - XVIIIe siècles)*, p. 141-158. Acedido a 27 de Junho de 2012, em: http://revue.etudes-episteme.org/IMG/pdf/ee_1_art_cottegnies.pdf

- Count, G. (1932) *Dare the school. Build a new social order?* New York: The Jonh Day Company. Acedido a 1 de junho de 2012, em:
[http://undoctrination.info/Books/education/Counts,%20George%20-%20Dare%20the%20School%20Build%20a%20New%20Social%20Order%20\(1932\).pdf](http://undoctrination.info/Books/education/Counts,%20George%20-%20Dare%20the%20School%20Build%20a%20New%20Social%20Order%20(1932).pdf)Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.
- De Landsheere, G. (1979) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique*. Paris: PUF.
- Dewey, J.(1909) *Moral principles in education*. Cambridge, MA: The Riverside Press. Acedido em 10 de Abril de 2012, em: <http://www.gutenberg.org/files/25172/25172-h/25172-h.htm>
- Duncum, P. (s.d) *Visual Culture Art Education: Why, What and How*. Acedido a 17 de Setembro de 2011, em:
<http://www.ub.edu/boletineducart/boletineducart/info/duncum.htm>
- Duncum, P. (1982) "The Origins of Self Expression: a case of self deception," *Art Education* 35 (5), 32-35.
- Duncum, P. (2004) "Visual Culture isn't just visual: multiliteracy, multimodality and meaning." *Studies in art education. A journal of issues and research*, 45(3), 252-264.
- Duncum, P. (2009) *Dialog on Visual Culture and Education for the XXI Century*. [Entrevista de João Pedro Fróis, Faculdade de Belas-Artes de Lisboa]. Acedido a 1 de Junho de 2012, em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2337/1/Interview%20with%20Paul%20Duncum%20by%20Joao%20Pedro%20Frois%20April%202009.pdf>
- Edwards, B. (1999) *The new drawing with the right side of the brain*. New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam.
- Eisner, E. (1972) *Educating Artistic Vision*. New York: MacMillan.
- Efland, A. (1990) "Art Education in the Twentieth Century: A History of Ideas." In *Framing the Past: Essays on Art Education*. Reston,(VA): National Art Education

Association. Acedido a 1 de Junho de 2012, em:
<http://www.noteaccess.com/APPROACHES/ArtEd/History/Efland/7WW2-Present.htm>

Efland, A. (1999) "Cultura, sociedade, arte e educação." In *Arte & Educação. II Encontro* (19 a 22 de maio). Acedido a 10 de junho de 2012, em:
http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_2.htm

Efland, A. (2002) *Art & cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*. New York, London: Teachers College Press.

Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (2003) *La educación en el arte pós moderno*. Barcelona: Paidós.

Fernandes, D., Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, N. (1994). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.

Fernandes, M. (2000) *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Ferreira-Alves, J. e Gonçalves, O. (2001) *Educação Narrativa do Professor*. Coimbra: Quarteto Editora.

Foucault, M. (1999) Space, power and knowledge. In S. During(Ed.), *The cultural studies reader* (pp. 134-141). London: Routledge.

Gardner, H. (1995) *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed Editora. (original 1993)

Gardner, H. (1999) *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Giddens, A. (1994) *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora. (original 1991)

Giddens, A. (1998) *As consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

Guillaume, M. (2003) *A política do património*. (Joana Caspurro trad.) Porto: Campo das Letras. (original de 1980)

- Hall, S. (1990) "The emergence of cultural studies and the crisis of the humanities." In *The Humanities as Social Technology*, Vol. 53, 11-23. Acedido a 31 de Julho de 2012, em: <http://faculty.utep.edu/LinkClick.aspx?link=stuart+hall.pdf&tabid=54097&mid=120056>
- Hall, S. (1999a). "Cultural studies and its theoretical legacies" In S. During (Ed.), *The cultural studies reader* (pp. 97-112). London: Routledge.
- Hall, S. (1999b). Encoding, decoding. Em S. During(Ed.), *The cultural studies reader* (pp. 507-517). London: Routledge.
- Hargreaves, A. (2003) *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Harvey, D. (1990) *The condition of postmodernity. An enquiry into the origins of cultural change*. Cambridge/Oxford: Blackwell Publishers.
- Hausman, J. (1967, Abril) "Teacher as artist & artist as teacher." *Art Education*, 20 (4), 13-17.
- Hernandez, F. (2005) "De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?" *Educação e realidade*, 30, jul-dez, 9-34.
- Johnson, M. (1987) *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kelly, A.V (2009) *The curriculum. Theory and practice*. London: Sage.
- Lawlor, L. (2011) Jacques Derrida. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Edward N. Zalta (ed.). Acedido a 10 de Junho de 2012, em: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2011/entries/derrida/>
- Lipovetsky, G. e Juvin, H. (2011) *O ocidente mundializado*. Lisboa: Edições 70.
- Løvlie, L. (1992) "Postmodernism and subjectivity." In Kvale, S. (Ed.) *Psychology and postmodernism*. London: Sage.
- Lyotard, J. F. (1984). "The postmodern condition: a report on knowledge." (Bennington, G; Massumi, B, trad.) Manchester: Manchester University Press. (original de 1979)

- Malvern, S. B. (1995) "Inventing 'child art': Frank Cizek and modernism." *The British Journal of Aesthetics* 35(3), 262-272.
- Marques, A. (2007) *Didáctica do Desenho*, Apontamentos para os Alunos do Mestrado em Educação Artística, texto policopiado. Lisboa: FBAUL.
- Matias, P. (2010) "O duplo espelho entre o virtual e o real: um não olhar de Pedro Cabrita Reis." *Estúdio*, 1(2), 31-35.
- McCutcheon, G. (1982) "What in the world is curriculum theory?" *Theory into practice*, 21, 18-22.
- Mialaret, G e Vial, J. (1981) *Histoire mondiale de l'éducation*, vol. 4. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mirzoeff, N. (1998) "What is visual culture?" In Mirzoeff, N (Ed.) *Visual Culture Reader*, 3-13. London: Routledge.
- Molina, J.; Cabezas, L. e Bordes, J. (2005) *El manual de dibujo. Estrategias de su enseñanza en el siglo XX* (2001, 1ª ed.) Madrid: Ediciones Cátedra.
- Newby, M. (2005) A curriculum for 2020. *Journal of Education for Teaching*, 31 (4), 297 - 300. Acedido a 9 de Maio de 2012, em:
<http://dx.doi.org/10.1080/02607470500280134>
- Nicolaides, K. (1969) *The natural way to draw*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ortega y Gasset, J. (2008) *A desumanização da arte*. (Manuela Agostinho e Teresa Canhão trad.) Lisboa: Edições Vega. (Original de 1997)
- Panofsky, E. (1989) *O Significado nas Artes Visuais*. (Diogo Falcão, trad.) Lisboa: Editorial Presença, (Original de 1955)
- Parquescolar (2009) *Manual de Projecto: arquitectura*. Acedido a 11 de Maio de 2011 em:
www.espacos escolares.euopanportugal.pt/pdf/MPA_v2_1.pdf
- Ramos, A. (2010) *Retrato: o desenho da presença*. Lisboa: Campo da Comunicação.
- Rasco, J.(1994) "A que llamamos curriculum." In *Teoria e y desarrollo del curriculum*, 17-29. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Read, H. (1943) *Education through Art*. London: Faber.
- Ribeiro, A. (2001) *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto editora
- Ritzer, G. (1983) "The macdonaldization of society." *Journal of American Culture*, v.6, n1, pp.100-107. Acedido a 10 de Junho de 2012, em:
<http://fasnafan.tripod.com/mcdonaldization.pdf>
- Road Map for Arts Education* (2006) The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon, 6-9 March. Acedido a 2 de junho de 2012, em: http://www.danmarksbilledkunstlaerere.dk/Artikler/Rapporter/unesco_road_map_for_arts_%20education.pdf
- Rocha, M. (2001) *Educação em arte: concepções e práticas*. Um estudo sobre o acto educativo de professores do 2º ciclo do ensino básico. Tese de doutoramento não-publicada, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal
- Rodrigues, A. (2000) *O desenho. Ordem do pensamento arquitectónico*. Lisboa: Referência / Editorial Estampa.
- Roldão, M. (2009) *Estratégias de ensino*. V. N de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rose, G.(2001) *Visual Methodologies*. London: Sage.
- Ruskin, J. (2009) *The elements of drawing*. New York: Dover Publications.
- Shepherd, J. (2009) Fertile minds need feeding. *Education Guardian*, p.5. Acedido a 2 de Julho de 2012, em: <http://www.guardian.co.uk/education/2009/feb/10/teaching-sats>
- Shor, I. (1993) "Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy". In *Paulo Freire. A critical encounter*. New York/London: Routledge.
- Siegesmund, R. (1998) "Why Do We Teach Art Today?" *Studies in Art Education*, 39(3), 197-214.
- Simmons, S. (1992) "Philosophical Dimensions of Drawing instruction." Em Thistlewood, D. (Ed.) *Drawing research and development*, 110-120. Essex, England: Longman.

- Soja, E. (1999). "History: geography: modernity." In S. During (Ed.), *The cultural studies reader* (pp. 113-125). London: Routledge.
- Sousa, R. de (s.d.) *Desenho (área: artes plásticas)*. Coleção textos pré-universitários, TPU 19. S.l.: Editorial do Ministério da Educação.
- Sprinthall, N e Sprinthall, R. (1993) *Psicologia educacional*. Alfragide: McGraw-Hill Portugal (Original de 1990).
- Stuhr, P. L. (1994) "Multicultural Art Education and Social Reconstruction." *Studies in Art Education*, 35 (3), 171 -1 78
- Thistlewood, D. (2002) "Herbert Read 1-12. Unesco: International Bureau of Education." (1994) *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 24 (1 / 2), 375-90. Acedido a 25 Maio de 2012, em:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/reade.pdf
- Walker, S. (2004, Maio) "Understanding the artmaking process." *Art Education*, vol.57 (3).
- Wick, R. (2008) "Arte y educación: cambios cruciales en la época moderna. Un rápido repaso a la historia de la pedagogía del arte en Alemania." In *Actas do I Congreso Internacional. Los Museos en la Educación. La formación de los educadores*. pp.64 a 94. Acedido a 1 de Março de 2012 em:
www.educathyssen.org/.../Congreso/Actas_ICongreso_total.pdf
- Wilson, B. (1987) *The Quiet Evolution: Changind the face of Arts Education*. Los Angeles (CA): The Getty Education Institute. Acedido a 10 de Junho de 2012, em:
<http://art.unt.edu/ntieva/download/program/Quiet%20Evolution.pdf>

Apêndices e Anexos

Elementos de planificação

Unidade de trabalho “Retrato e Auto-retrato / Disciplina de Desenho A (12ºano) / 2011/2012

Conteúdos

2. Materiais:

2.1. Suportes

2.2. Meios actuantes

3. Procedimentos:

3.1. Técnicas /

3.1.1 Modos de registo

3.1.1.1. Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade)

3.1.1.2. Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação)

3.1.1.3. Misto: combinações entre traço e mancha experimentação de novos modos (colagem e outros).

3.2. Ensaios

3.2.1. Processos de análise /

3.2.1.1. Estudo de formas

- Estruturação e apontamento (esboço)

- Estudo da cabeça humana

3.2.2. Processos de síntese

3.2.2.1. Transformação

- Gráfica: simplificação, acentuação.

5. Sentido

5.4. Observador: plano de conteúdo ou significado

5.4.1. Níveis de informação visual

5.4.1.1. Completude e incompletude: acabado e inacabado, determinado e indeterminado.

5.4.1.2. Totalidade e fragmento

5.4.1.3. Materialidade e discursividade

Objectivo geral

Entendimento do desenho de observação, e do desenho da cabeça humana em particular, como operação cognitiva e estruturada de interpretação crítica da realidade, com intencionalidades próprias, através de meios expressivos.

Objetivos Específicos

- 1) Observar e registar com rigor, tendo em conta as variáveis da representação (proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria, configuração e pontos de inflexão de contorno).
- 2) Dominar e operacionalizar as estratégias de transformação gráfica de imagens.
- 3) Aplicar os diferentes meios de registo com preocupações de expressividade gráfica.
- 4) Reconhecer e aplicar os princípios envolvidas nos diferentes processos de síntese.
- 5) Conhecer a diversidade de suportes e os diferentes meios actuantes.
- 6) Adquirir hábitos de registo metódico.

Ações

- 1) Trabalho individual.
- 2) Trabalho em pares.
- 3) Trabalho em grupo.
- 4) Exposição oral para a turma.
- 5) Diálogo orientado com a turma.
- 6) Acompanhamento personalizado.

Recursos

- 1) Projector / Apresentação digital
- 2) Quadro branco / marcadores
- 3) Trabalhos exemplificativos
- 4) Livros / textos
- 5) Artigo escrito
- 6) Fichas avaliação
- 7) Inquérito diagnóstico

Materiais

- 1) Papel cavalinho A3
- 2) Papel "craft" A3
- 3) Papel técnicas húmidas / Papel de Aguarela
- 4) Lápis de grafite
- 5) Grafite em barra
- 6) Crayon branco e sépia
- 7) Tinta da china + pincéis
- 8) Aguarela + pincéis
- 9) Caneta esferográfica preta

Avaliação

- 1) Formativa Diagnóstica
- 2) Formativa Criterial
- 3) Formativa Participativa
- 4) Formativa Interativa
- 5) Autoavaliação Normativa

Critérios de avaliação

80%

- 1 – Capacidade de análise e representação da estrutura (30%)
- 2 - Expressão: domínio dos elementos estruturais da linguagem gráfica e dos meios. (20%)
- 3 - Conceitos: procedimentos (modos de registo) (20%)
- 4 - Conceitos: Transformações formais Sínteses (acentuação, nivelamento) (10%)

20%

- 5 - Texto + Diário gráfico (10%)
- 6 - Assiduidade / Pontualidade (5%)
- 7 - Empenho / Comportamento. (5%)

Aula 1 (90 minutos)

Sumário: Introdução ao estudo da cabeça humana. Enquadramento. Estrutura, proporção do rosto e pontos notáveis. Desenho de auto retrato diagnóstico.

Conteúdo: 3.2.1

Objectivos: 1 / 5 / 6

Acções: 1 / 4 / 5 / 6

Recursos: 1 / 2 / 4 / 7

Materiais: 1 / 4

Atividades:

Ex1 – Diagnóstico (1)

Ex2 – Estrutura e esboço geral (1)

Avaliação: 1 / 2 / 3

Aula 2 (135 minutos)

Sumário: Desenho de Autoretrato

Conteúdo: 2 / 3.1.1.1 / 3.2.1

Objectivos: 1 / 5 / 6

Acções: 1 / 4 / 6

Recursos: 1 / 2 / 4

Materiais: 4 / 5

Atividades:

Ex4 – Rosto com estrutura base, esboço e claro escuro (3)

Avaliação: 2 / 3

Aula 3 (90 minutos)

Sumário: Desenho de Retrato – mão esquerda e contorno cego

Conteúdo: 2 / 3.1.1.1 / 3.2.1

Objectivos: 1 / 3

Ações: 3 / 4 / 6

Recursos: 1 / 2 / 3

Materiais: 1 / 9

Atividades:

Ex 5 – Desenho com a mão esquerda (3)

Ex 6 – Desenho de contorno cego (3)

Avaliação: 3

Aula 4 (135 minutos)

Sumário: Desenho de Retrato com trama geométrica e anatómica e mancha (com crayon)

Conteúdo: 2 / 3.1.1. / 3.2.1 / 5.4.1.1 / 5.4.1.2

Objectivos: 1 / 2 / 3 / 5

Ações: 1 / 3 / 4 / 6 / 7 / 9

Recursos: 1 / 2 / 3

Materiais: Papel cavalinho e “craft”, lápis de grafite, “crayon” branco e sanguínea.

Atividades:

Ex 7 – Trama geométrica (1-2)

Ex 8 – Trama anatómica (1-2)

Ex 9 – Claro-escuro (identificação das zonas de luz) (2)

Avaliação: 2 / 3

Aula 5 (90 minutos)

Sumário: Desenho de Retrato - nivelamento e acentuação

Conteúdo: 2 / 3.1.1. / 3.2. / 5.4.1.1 / 5.4.1.2

Objectivos: 1 / 2 / 3 / 4

Ações: 1 / 2 / 6

Recursos: 1 / 2

Materiais: 1 / 3 / 4 / 7

Atividades:

Ex 10 – Nivelamento (2)

Ex 11 – Acentuação (1-2)

Avaliação: 3

Aula 6 (135 minutos)

Sumário: Desenho de Retrato psicológico com aguarela e desenho livre com técnica mista.

Conteúdo: 2 / 3 / 5

Objectivos: 1 / 2 / 3 / 4 / 5

Ações: 1 / 2 / 4 / 5 / 6

Recursos: 1 / 2 / 5 / 6

Materiais: todos

Atividades:

Ex 12 – Retrato psicológico (2)

Ex 13 – Livre (1)

Avaliação: 3 / 4 / 5

Aula 7 (45 minutos)

Sumário: Auto e hetero avaliação da unidade. Diálogo com os alunos.

Conteúdo: 2 / 3 / 5

Objectivos: 1 / 2 / 3 / 4 / 5

Ações: 4 / 5

Recursos: 3

Materiais: -

Atividades:

Diálogo e avaliação informal com os alunos sobre as atividades e resultados obtidos.

Preenchimento pelos alunos das fichas de autoavaliação e avaliação da unidade.

Avaliação: 4 / 5

Avaliação Final da Unidade

Alunos	Exercícios	Complete	1	2	3	4	Auto-avaliação:	Trabalho de aula	Trabalho de aula	5	6	7	Avaliação Final
			30%	20%	20%	10%		100%	80%	10%	5%	5%	
										2 V.	1 V.	1V.	
2	18	i	11	11	11	11	12	9	7.2	2	1	1	12
3	18	i	10	11	10	10	9	10	8	2	1	1	12
4	11	i	9	8	8	8	8	9	7.2	1	0	1	9
5	17	i	13	11	12	13	13	13	10.4	1	0	1	12
6	16	i	16	15	15	16	10	16	12.8	1	0	1	15
7	19	i	9	10	9	10	13	9	7.2	1	1	1	11
8	16	S	13	15	14	11	13	13+	10.4	1	0	1	12
9	13	i	11	11	11-	11	9	10	8	0	0	1	9
10	9	i	9	11	13	13	10	12	9.6	1	1	1	13
12	12	i	8	8	9	10	9	9	7.2	0	0	1	8
13	14	i	15	14	13	16	14	15	12	0	1	1	14
14	20	S	15	15	15	13	16	15	12	2	1	1	16
16	16	i	15	14	13	14	15	14	11.2	1	1	1	14
17	17	B	16	15	14	16	13	15	12	1	1	1	15
18	25	B	16	14	15-	16	14	15	12	2	1	1	16
19	15	i	14	13	9	11-	11	12	9.6	0	1	1	12
20	16	i	16-	15	14	14-	12	15	12	1	0	1	14
21	13	i	15	14	13	14-	11	14	11.2	0	0	1	12
22	18	i	13-	12	11	13+	14	12	9.6	2	1	1	14
23	9	i	11	11	11-	10		11	8.8	0	0	1	10
25	9	i	11	10	11-	11-	12	9	7.2	0	0	1	8

1 – Capacidade de análise e representação da estrutura

2 - Expressão: domínio dos elementos estruturais da linguagem gráfica e dos meios materiais.

3 - Conceitos: procedimentos (modos de registo)

4 - Conceitos: Transformações formais / Sínteses (acentuação, nivelamento)

5 - Texto + Diário gráfico

6 - Assiduidade / Pontualidade

7 - Empenho / Comportamento.

Título Provisório: O estudo da cabeça humana na formação artística

O relatório final do curso de mestrado em ensino das artes visuais irá incidir sobre a leccionação da unidade temática de estudo da cabeça humana, numa turma de 12º ano da Escola Artística António Arroio, em Lisboa. A unidade está presente como sugestão de trabalho no programa da disciplina de Desenho, para o 12º Ano do curso geral de Artes, e estava calendarizada para o primeiro período segundo a planificação anual do grupo 600 desta escola, prevendo-se entre 6 a 8 aulas para a sua aplicação. A escolha da mesma prendeu-se com um gosto pessoal pelo desenho de figura humana, e com a possibilidade de enquanto docente leccionar novos conteúdos.

As actividades propostas em aula passaram pela experimentação de variados suportes e materiais de registo, salientando como pontos a desenvolver a capacidade de observação e questionamento da realidade e a capacidade crítica dos alunos.

A reflexão posterior à análise da prática letiva incidirá assim na importância desta unidade para a assimilação e experimentação de noções como proporção ou expressividade dos elementos gráficos, entre outras, e tentará salientar as especificidades de abordagem dos conteúdos do programa através desta temática – justificando o seu sentido e importância.

Na estruturação das actividades considerou-se, também por uma questão de tempo, a objectividade do discurso e dos exercícios, de modo a que a experimentação fosse ampla, e cada aluno considerasse vários meios de registo no sentido de desenvolver um sentido pessoal da realidade observada. Houve uma avaliação diagnóstica, e uma avaliação final dos trabalhos, sobre as quais recaíram análises conjuntas do processo de trabalho, acompanhadas de uma análise crítica dos alunos com base em textos fornecidos pelo professor. Para além da observação atenta e personalizada do trabalho realizado em cada aula, aluno a aluno, o professor recorreu a exemplos de autores conhecidos ou desenhos próprios para facilitar o processo de desenho e suprir algumas lacunas de alguns alunos.

RETRATO

Escola Secundária Artística António Arroio

Desenho A – 12ºG Unidade: Desenho da Cabeça Humana

Nov/ Dez 2011

Professora cooperante Anabela Canas

Aulas 1 e 2

RETRATO

Nasce para o prolongamento da imagem ou presença de alguém.

Guardar certa imagem na memória, lutar contra o tempo.

Motivo primeiro de recordação sentimental e veneração solene.



Autor: Tiziano, Vecellio di Gregorio
Título: Federico II Gonzaga, I duque de Mantua
Data: 1529
Técnica: Óleo sobre tela

RETRATO

Nasce para o prolongamento da imagem ou presença de alguém.

Guardar certa imagem na memória, lutar contra o tempo.

Motivo primeiro de recordação sentimental e veneração solene.

Autor:	desconhecido
Título:	sem título
Data:	séc. I a III
Técnica:	Local: El Fayum, Egito Encáustica ou têmpera sobre madeira



RETRATO

Noutros casos o retrato pretendia publicitar o seu autor.

O desenho era até ao séc. XX tido como uma etapa prévia à pintura ou gravura.

Mais tarde passa a ser valorizado como o meio mais estreito entre o desenhador e o retratado.

“Julgamos que a diferença entre o retrato pintado e o desenhado se torna aqui decisiva. Sabemos que na pintura o retrato permite-nos falar em termos de desenho, a propósito de configuração, da proporção, dos traços, fisionómicos ou expressivos (...) no desenho esses aspectos estão mais claros, pois um desenho natural deixa como um resíduo disfarçado todo o processo acumulado que a pintura tende a esconder debaixo das suas camadas de tinta.”

Ramos, Artur (2010) *Retrato o desenho da presença*, p.21

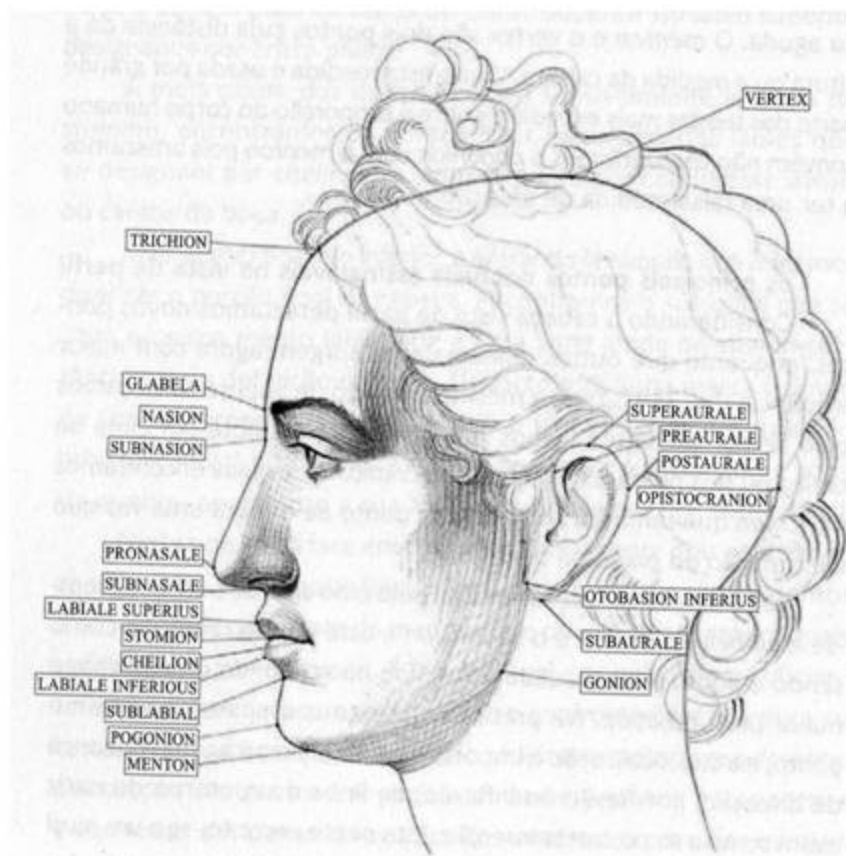
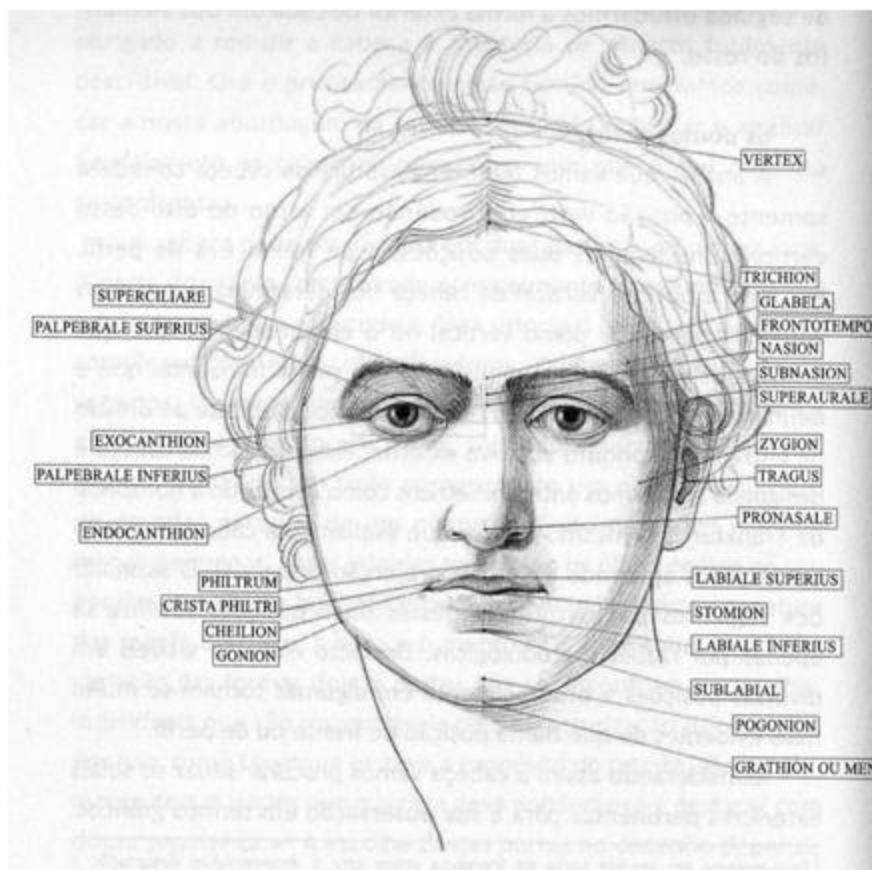


Autor: Rembrandt
Título: Auto-retrato como apóstolo S. Paulo
Data: 1661
Técnica: Óleo sobre tela

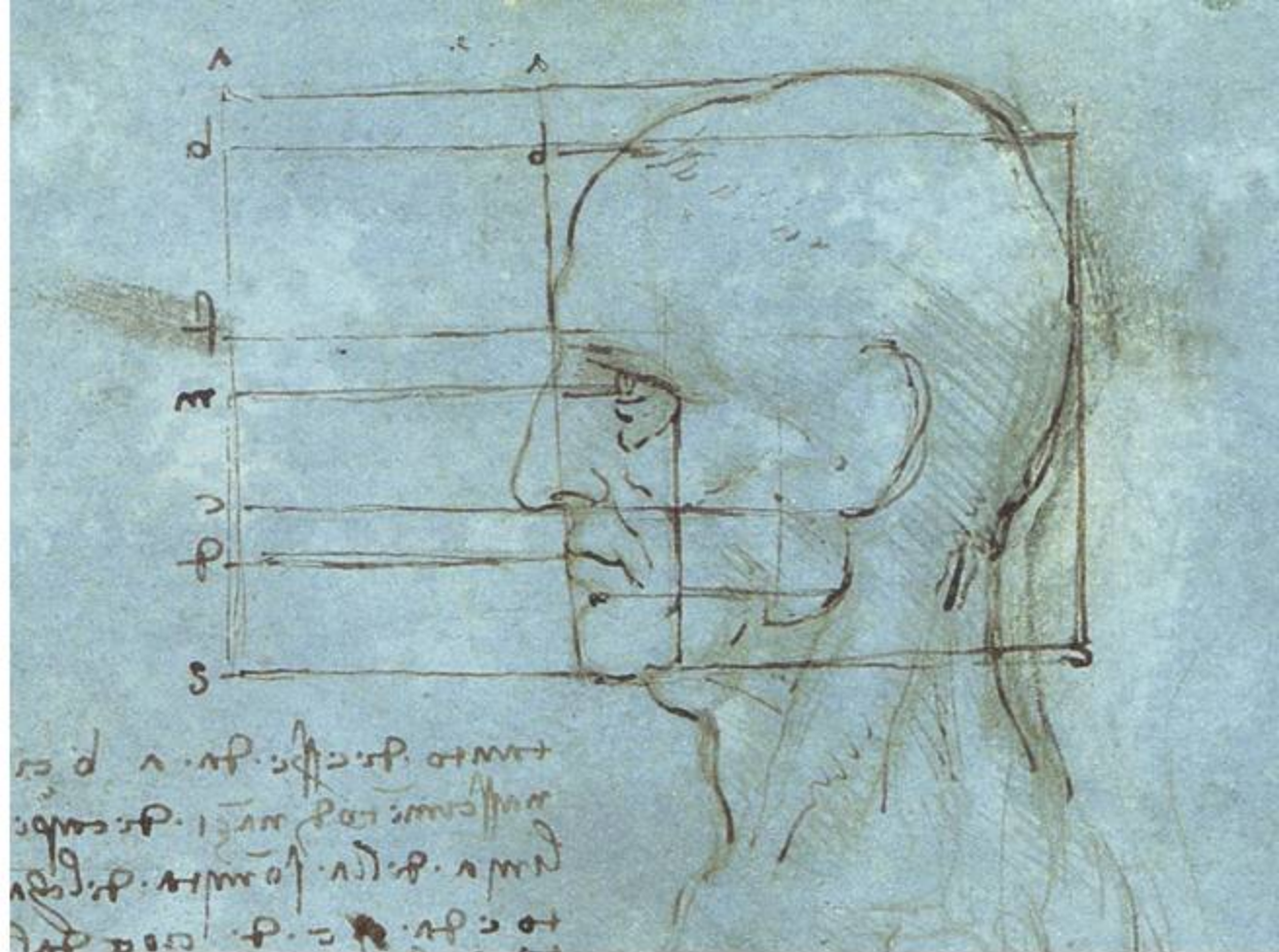
RETRATO

- 1 - ápice ou cimo
- 2 - raiz do cabelo
- 3 - glabela
- 4 - fronto temporais
- 5 - supraciliares
- 6 - nasion ou raiz do nariz
- 7 - comissuras dos olhos

- 8 - pálpebra superior + ponto mais elevado da orelha
- 9 - maçãs do rosto + meio da orelha
- 10 - pronasal + asas das narinas
- 11 - stomion + comissuras labiais
- 12 - gonion
- 13 - pogonion
- 14 - menton

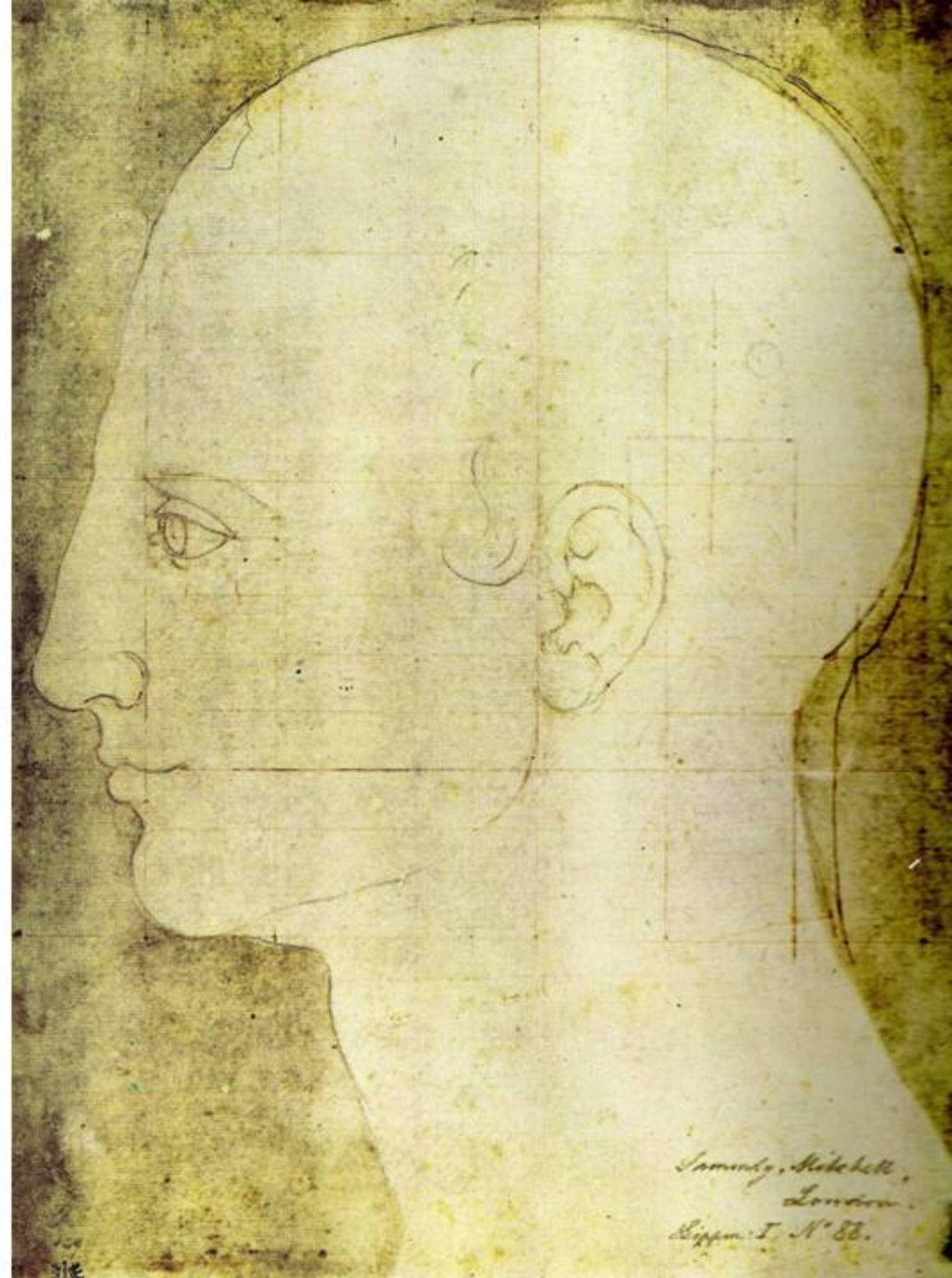


RETRATO

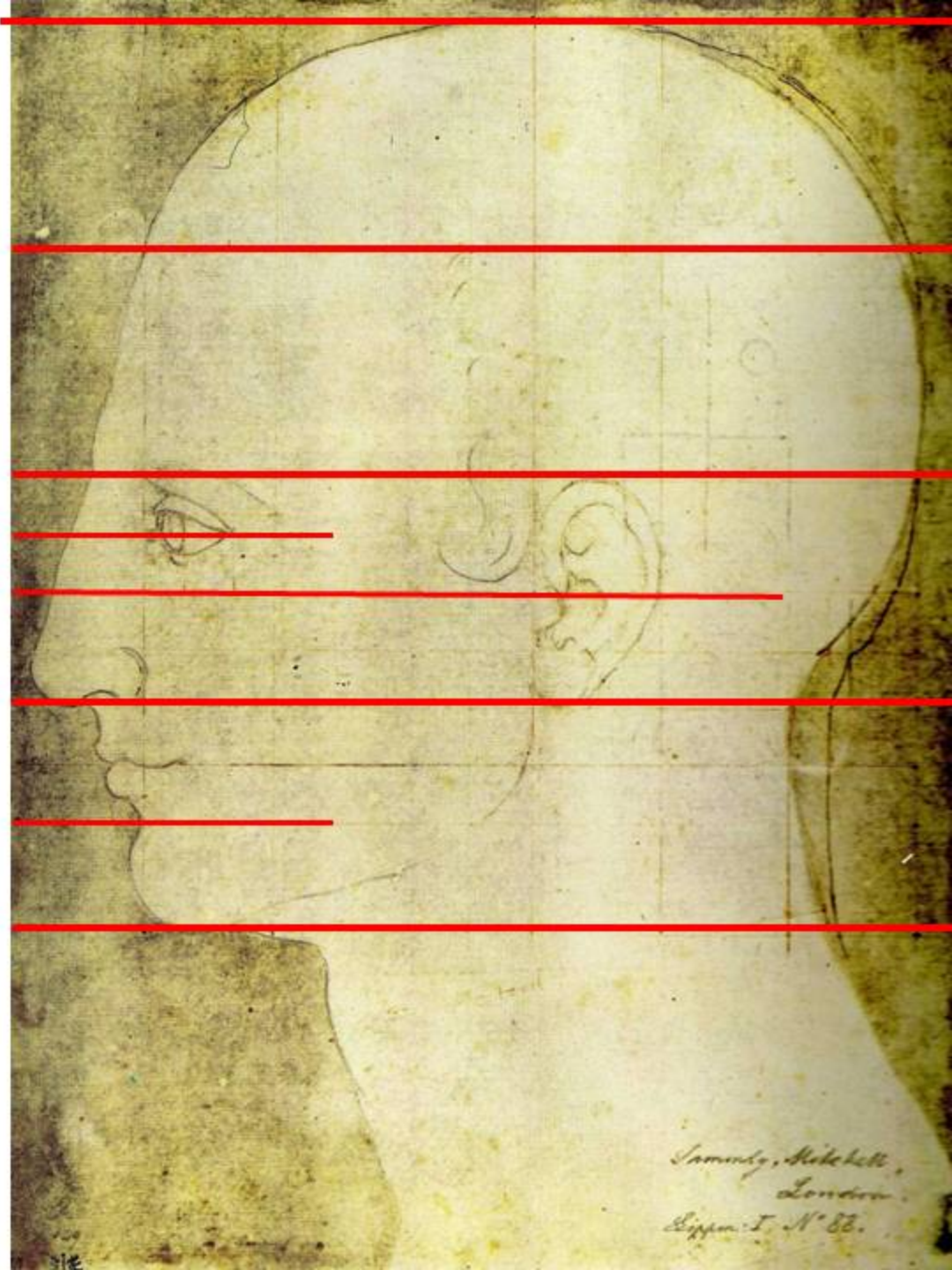


Autor: Leonardo da Vinci
Título: Proporções da cabeça
Data: 1488-9
Técnica: caneta sobre papel

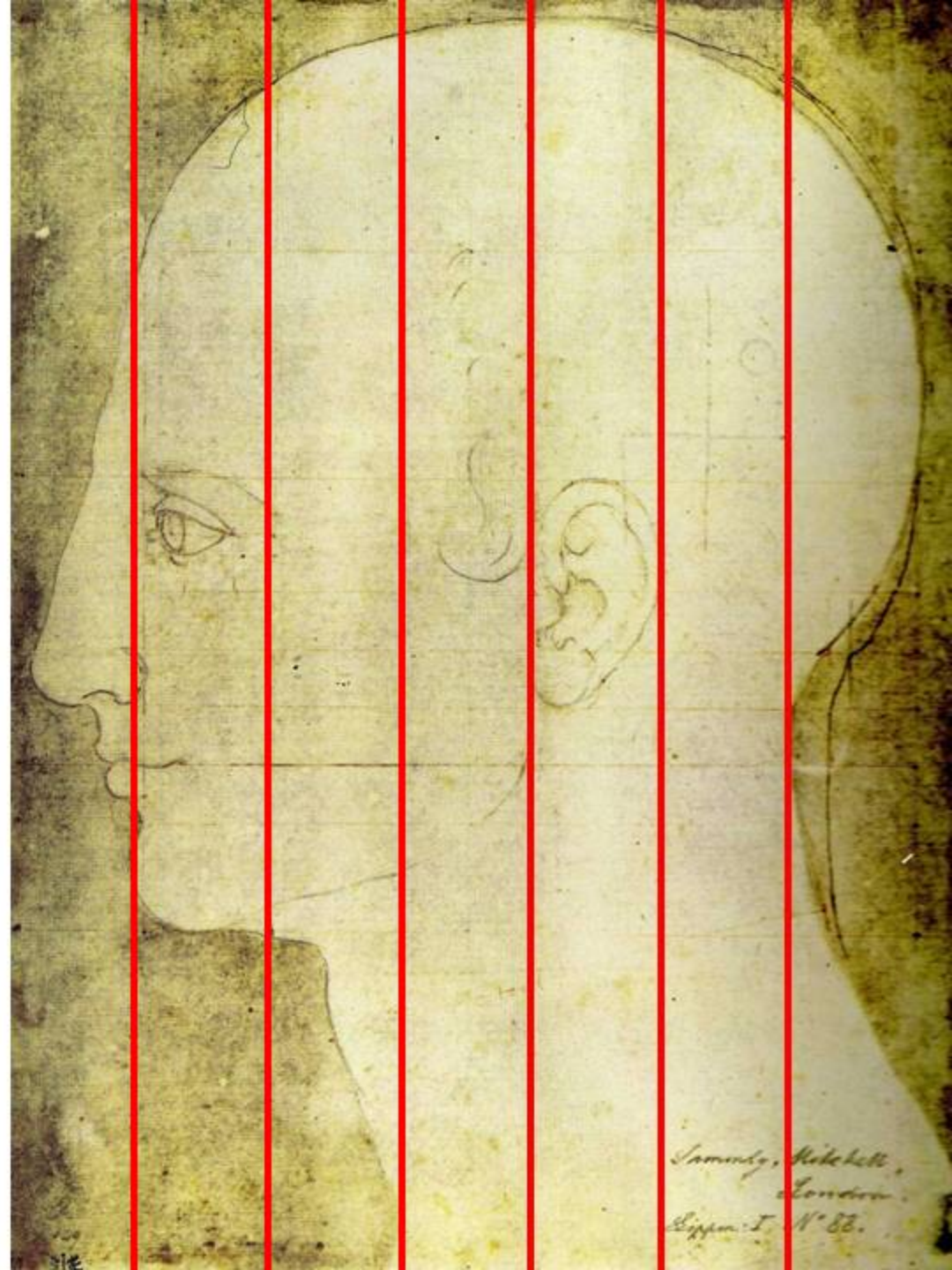
RETRATO



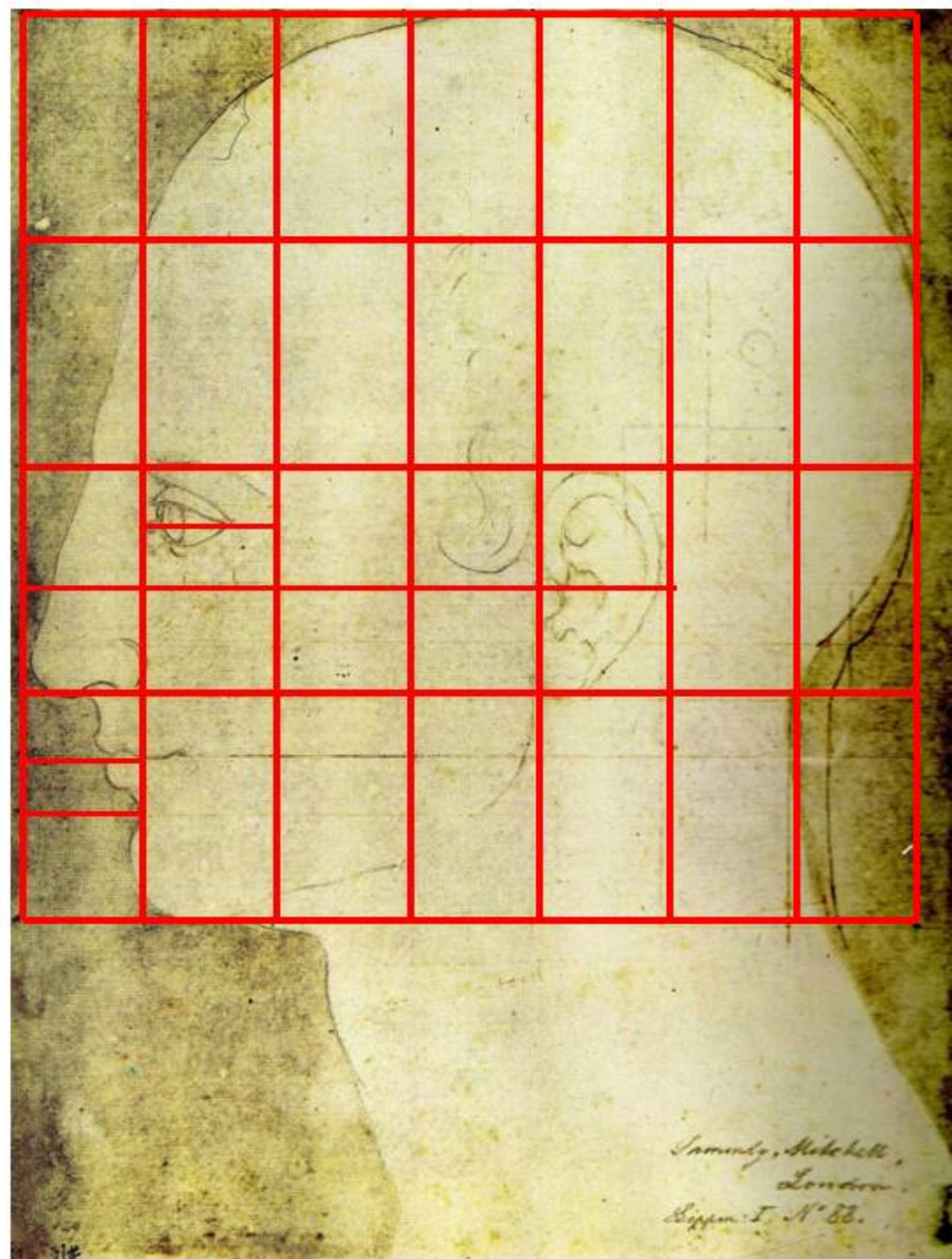
RETRATO



RETRATO



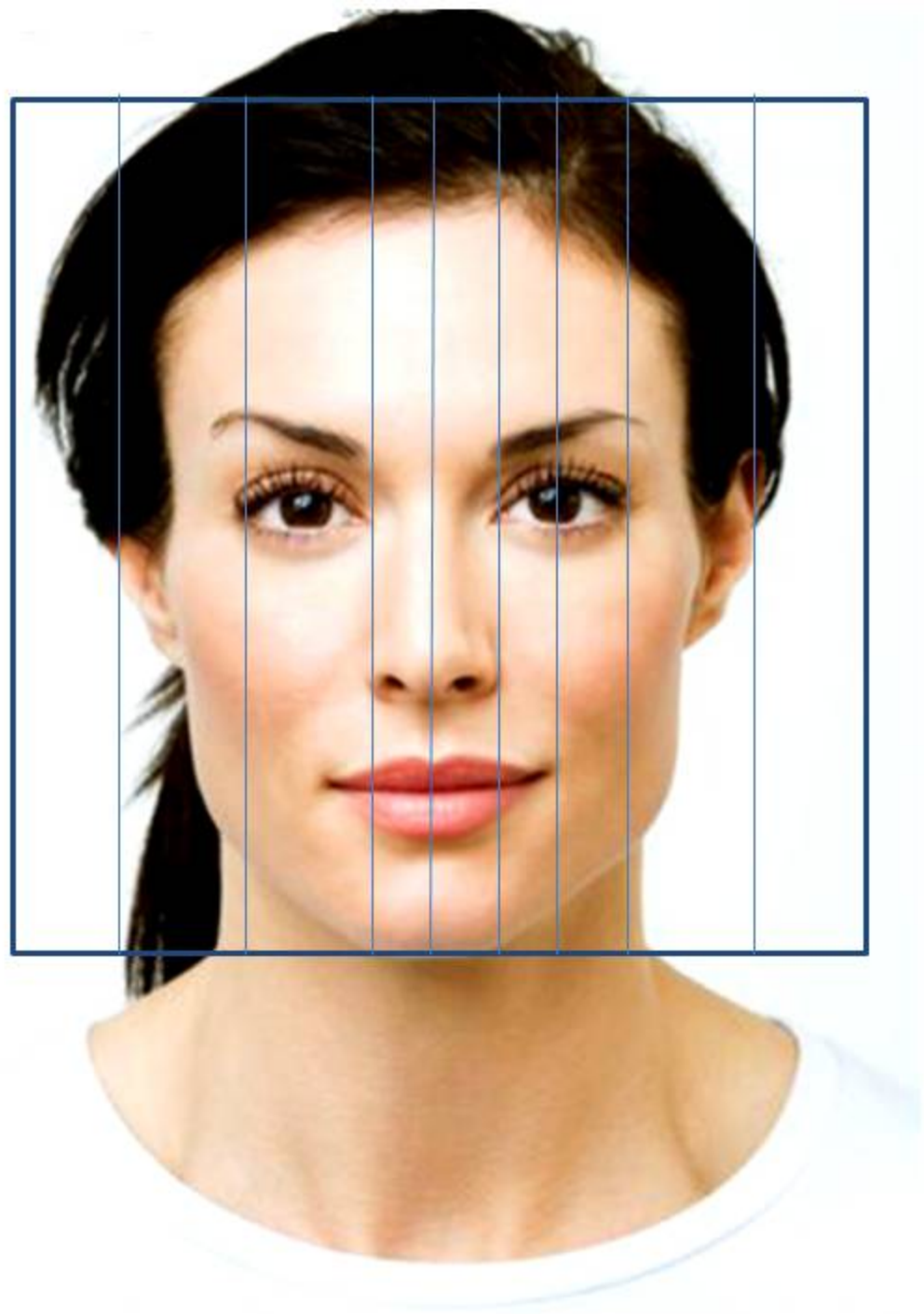
RETRATO



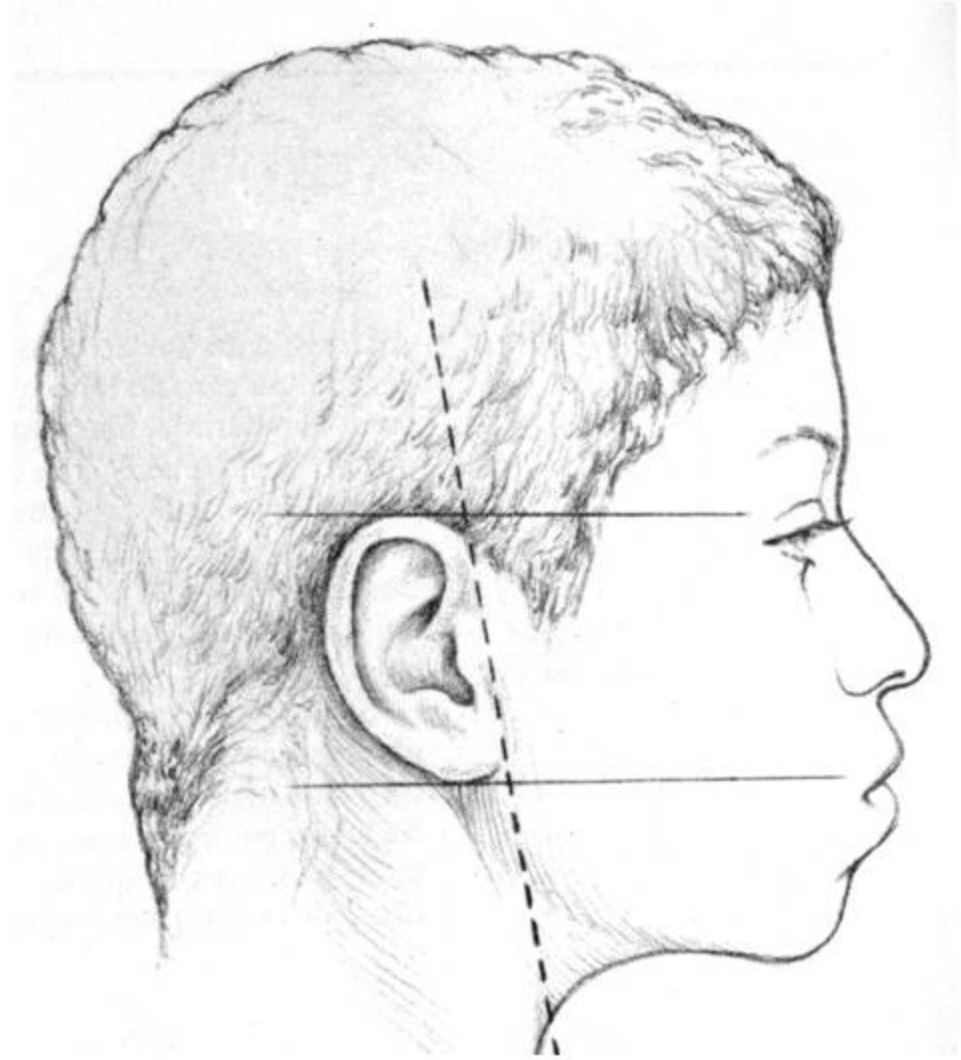
RETRATO



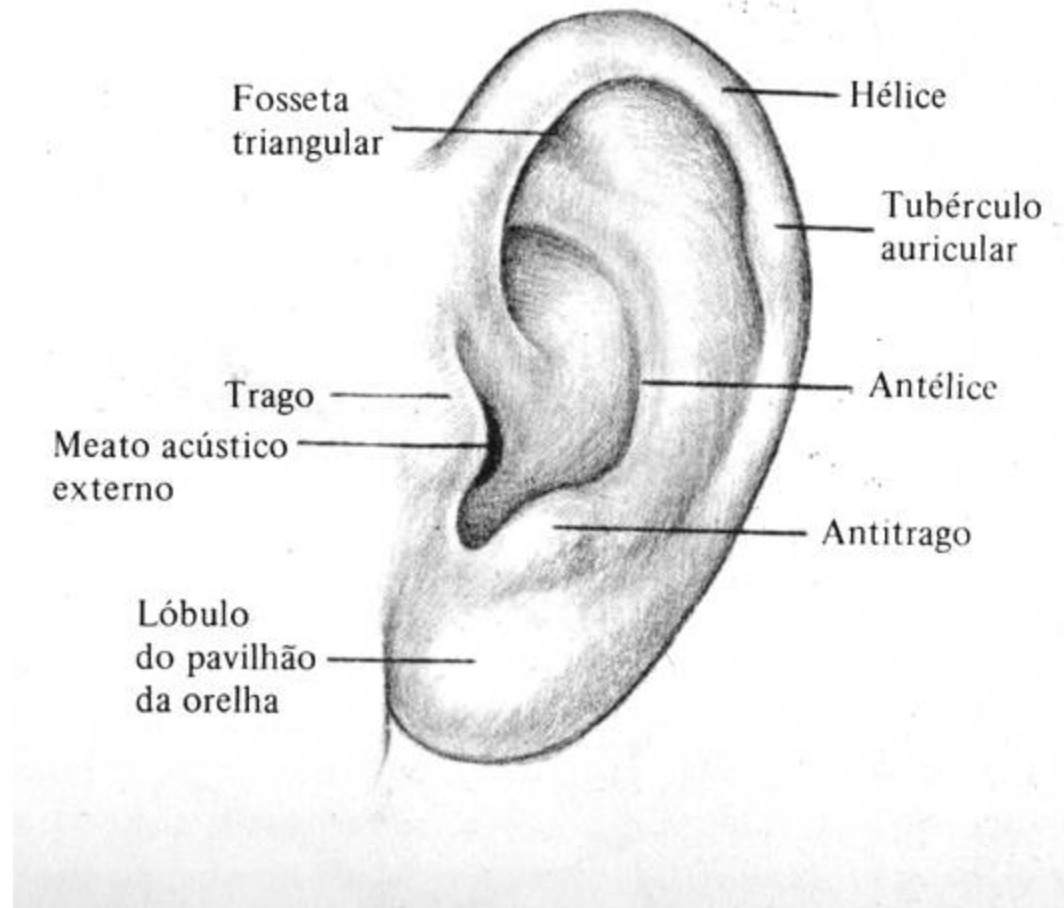
RETRATO



RETRATO



RETRATO



RETRATO

ior



: plano



RETRATO



1



3



2



5

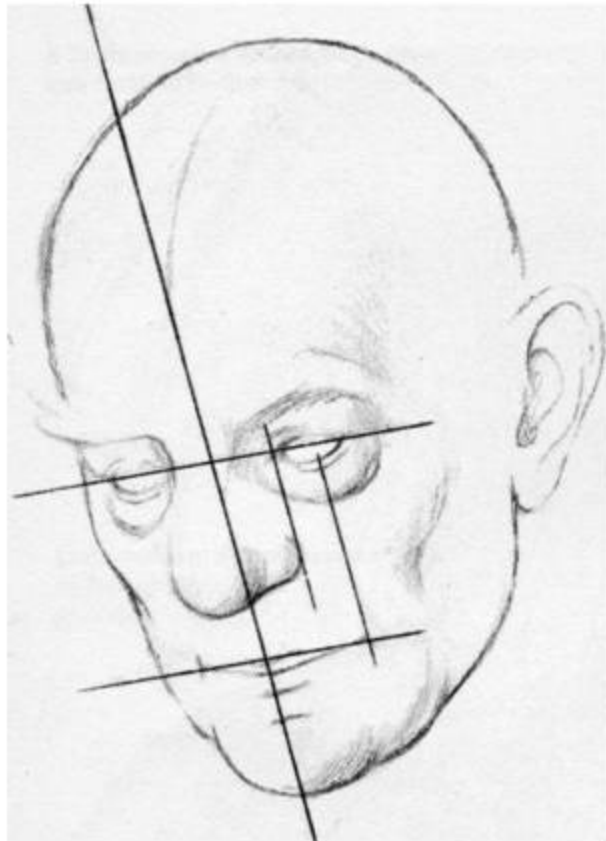


4

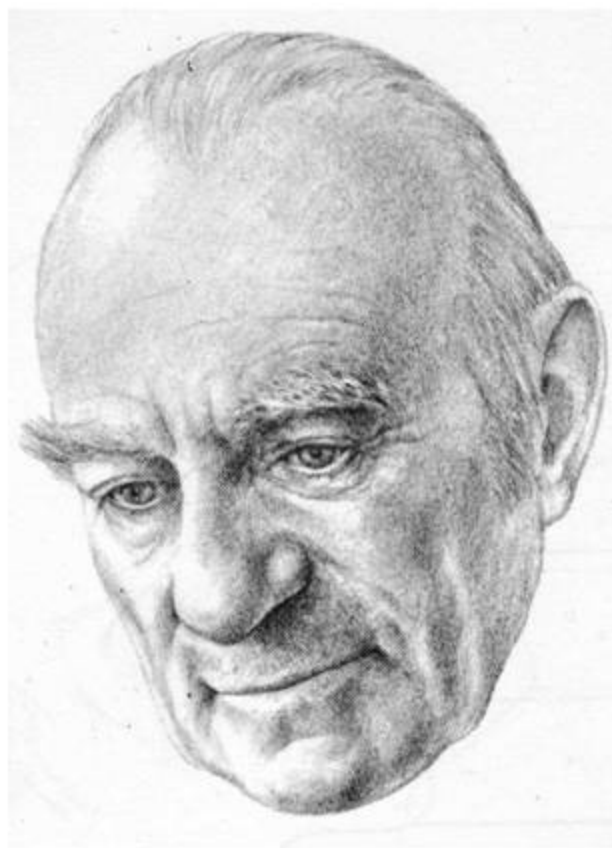


6

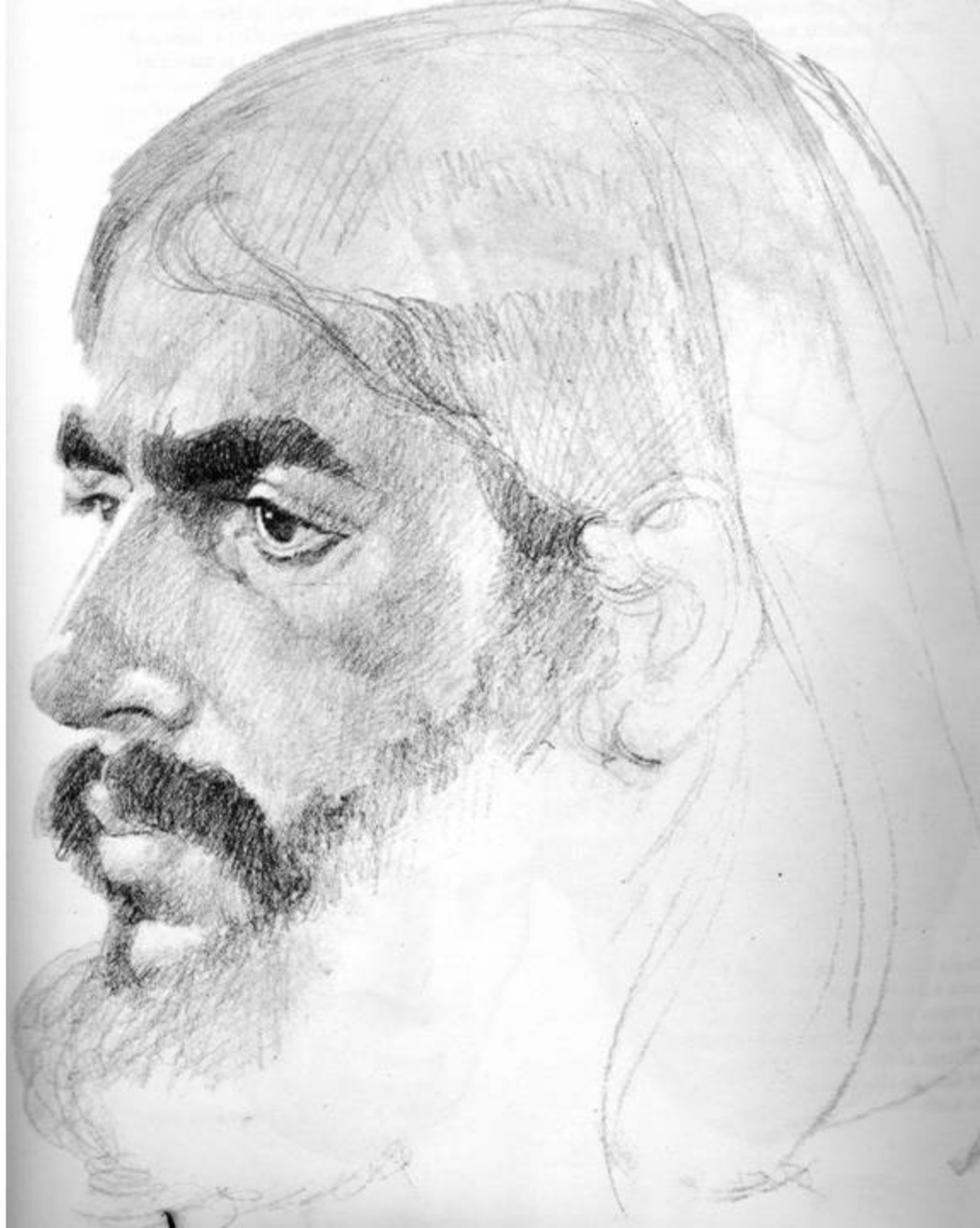
RETRATO



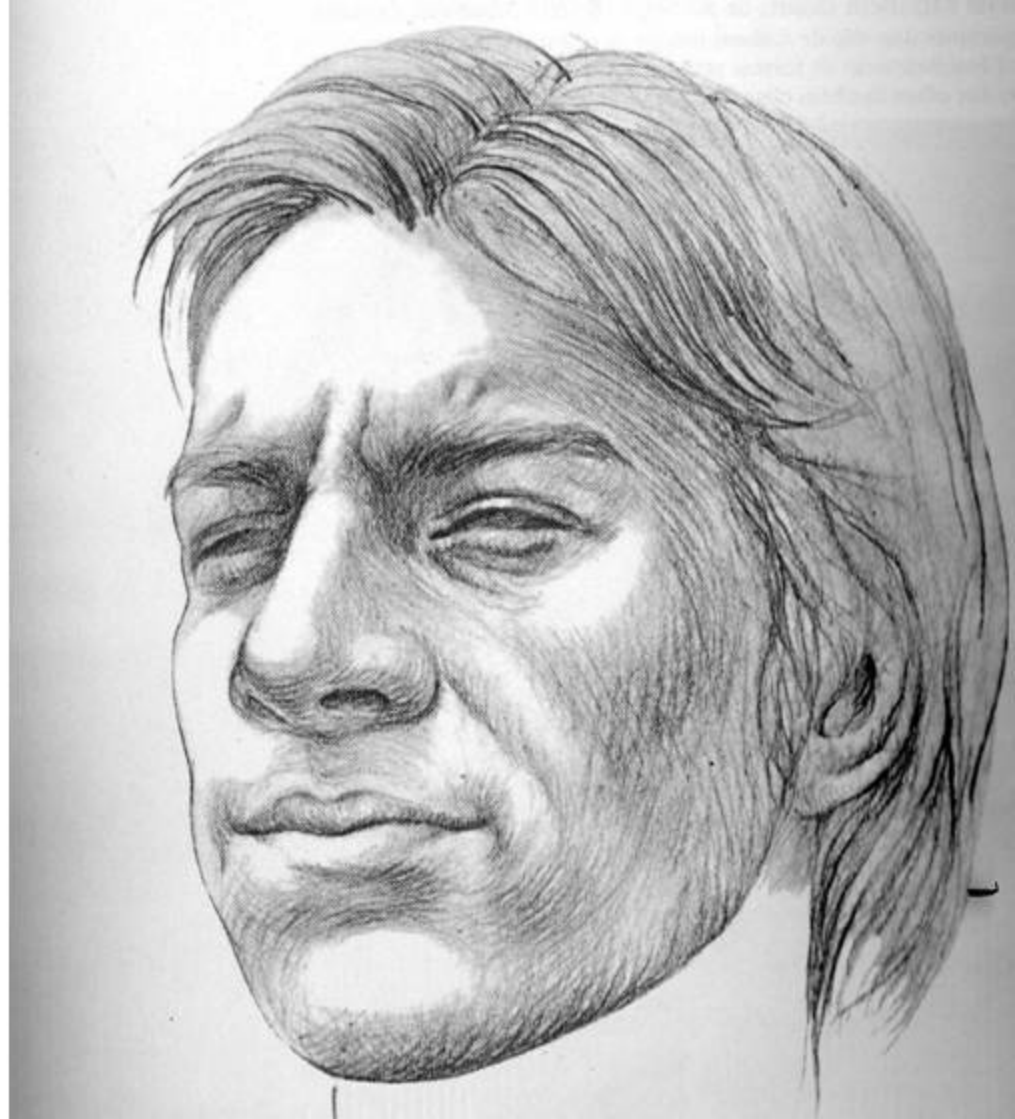
RETRATO



RETRATO



RETRATO



RETRATO

Escola Secundária Artística António Arroio

Desenho A – 12ºG Unidade: Estudo da cabeça humana

Nov/ Dez 2011

Professora cooperante Anabela Canas

Aulas 3 e 4

RETRATO

Exercício 1: Desenho com a mão esquerda / 3 desenhos (15m)

Esferográfica preta.

Exercício 2: Desenho de contorno cego / 3 desenhos (15m)

Esferográfica preta.

Exercícios 3 e 4: Desenho do rosto com estrutura base. Modelação com tramas (claro-escuro)/ 2 desenhos (40m)

Lápis de grafite, esferográfica preta.

RETRATO

Exercício 1: Desenho com a mão esquerda / 3 desenhos

Esferográfica preta.



RETRATO

**Exercício 2: Desenho de contorno cego /
3 desenhos**

Esferográfica preta.



RETRATO

**Exercício 2: Desenho de contorno cego /
3 desenhos**

Esferográfica preta.



RETRATO

**Exercício 2: Desenho de contorno cego /
3 desenhos**

Esferográfica preta.



RETRATO

Exercício 3: Desenho do rosto com estrutura base.

**Modelação com tramas geométricas
Com traço de valor constante
(claro-escuro)/ 1 desenho**

Esferográfica preta.

Autor:	Leonardo da Vinci
Título:	Perfil grotesco
Data:	1487-90
Técnica:	Tinta (pena) sobre papel



RETRATO

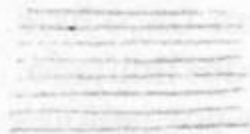


RETRATO

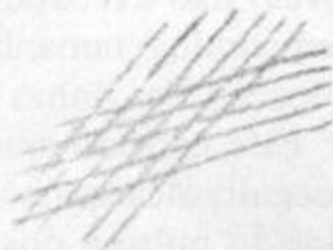
A LINHA RECTA INVARIANTE



Diagonais



Horizontal



Cruzadas

RETRATO

Exercício 4: Desenho do rosto com estrutura base.

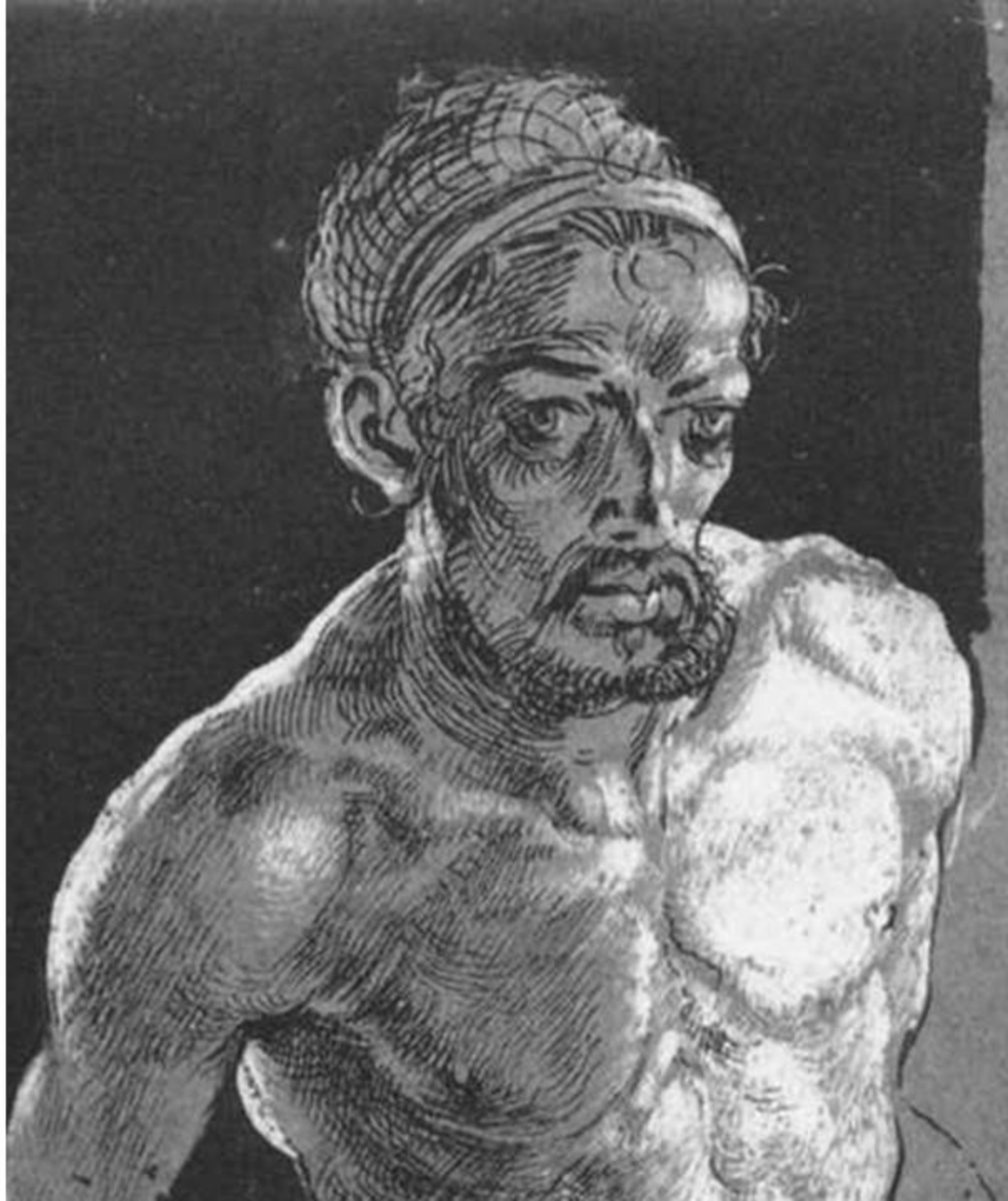
**Modelação com tramas anatómicas
Com traço sensibilizado
(claro-escuro)/ 1 desenho**

Lápis de grafite (deitado).

Autor:	Leonardo da Vinci
Título:	Perfil grotesco
Data:	1487-90
Técnica:	Tinta (pena) sobre papel

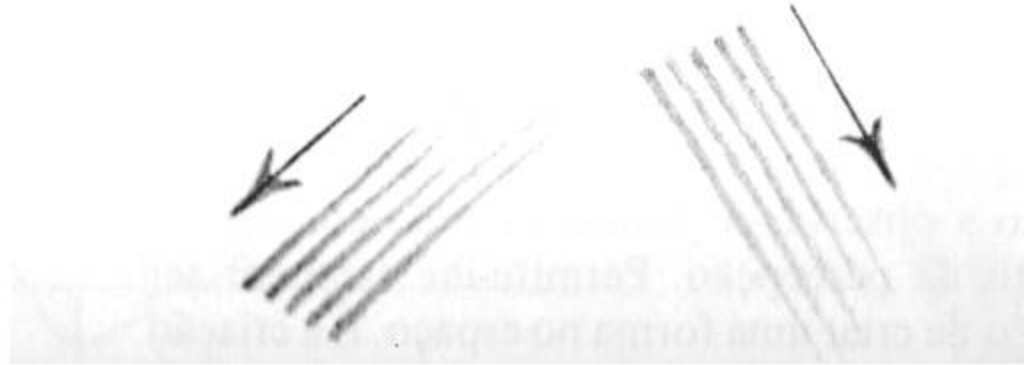


RETRATO



RETRATO

A LINHA DE FORÇA VARIÁVEL



RETRATO

Escola Secundária Artística António Arroio

Desenho A – 12ºG Unidade: Desenho da Cabeça Humana

Nov/ Dez 2011

Professora cooperante Anabela Canas

Aulas 4 e 5

RETRATO

Exercício 1: Desenho do rosto com estrutura base.

Modelação com tramas anatómicas com traço sensibilizado (claro-escuro) 1 a 2 desenhos

Lápis de grafite (deitado), tinta-da-china a pincel.

Exercício 2: Desenho do rosto com estrutura base.

Modelação com mancha (claro-escuro) 1 a 2 desenhos

Crayon sanguínea e branco.

Exercícios 3: Esboço do rosto com estrutura base.

Síntese por nivelamento 2 desenhos

Lápis de grafite, tinta-da-china.

Exercício 4: Esboço do rosto com estrutura base.

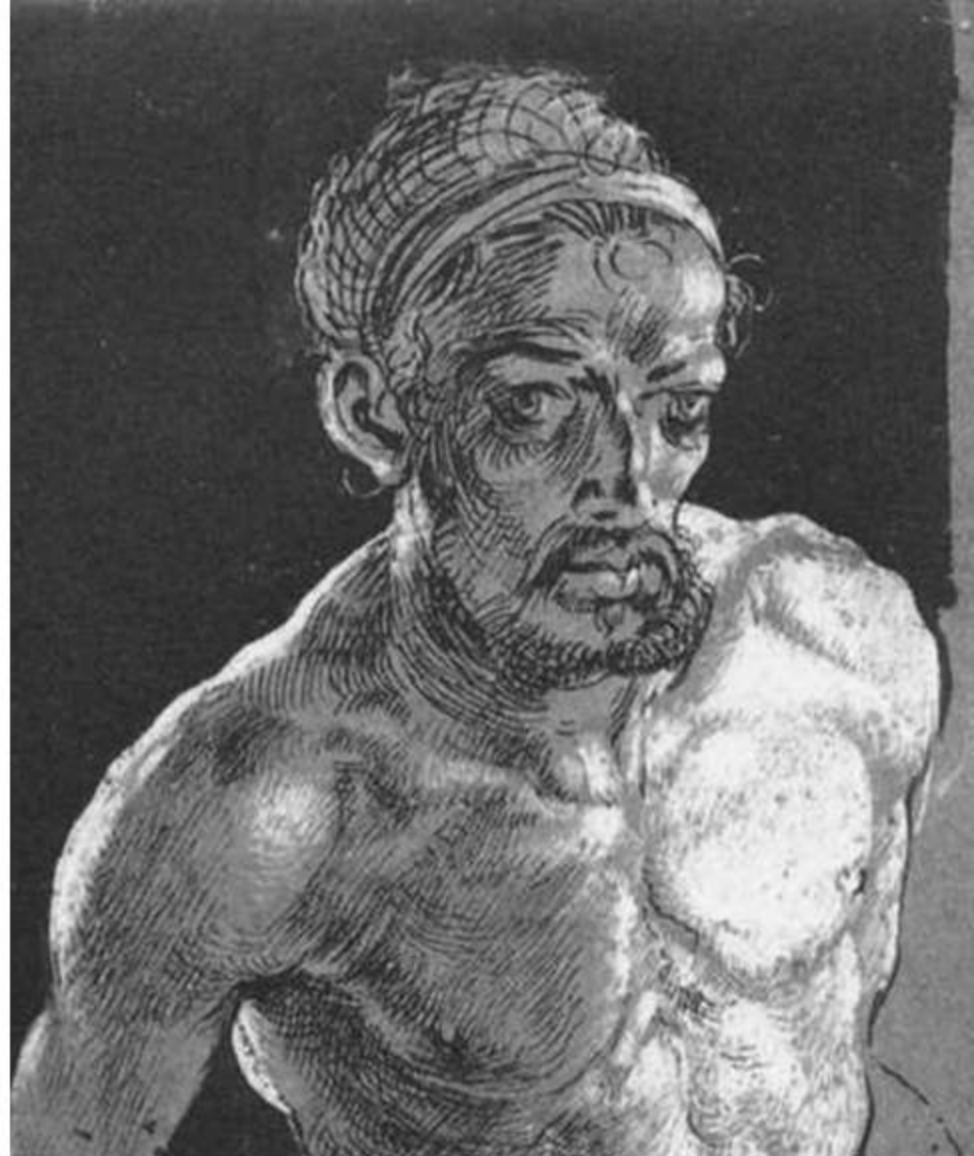
Síntese por acentuação - 1 a 2 desenhos.

Lápis de grafite.

RETRATO

Exercício 1: Desenho do rosto com estrutura base. Modelação com tramas anatómicas com traço sensibilizado (claro-escuro) 1 a 2 desenhos

Lápis de grafite (deitado), tinta-da-china a pincel.



Autor:	Leonardo da Vinci
Título:	Perfil grotesco (pormenor)
Data:	1487-90
Técnica:	Tinta (pena) sobre papel

RETRATO

Exercício 2: Desenho do rosto com estrutura base. Modelação com mancha (claro-escuro) 1 a 2 desenhos

Crayon sanguínea e branco.

Autor: Leonardo da Vinci
Data: 1495-1500
Técnica: Giz vermelho

www.universalleonardo.org



RETRATO

NIVELAMENTO

-Resume e reduz o apontamento, nivela os resultados da visão, forçando a entrada de uma narrativa ou de um discurso gráfico mais sinteticamente elaborado.

ACENTUAÇÃO

-Ao pormenorizar e “carregar” a experiência visual, acentua-se a realidade desenhada aprofundando o sentido de uma análise gráfica detalhada.

Fonte: <http://dedsign.wordpress.com/programatica/desenho-i/linha/introducao/>

Inquérito diagnóstico

Inquérito individual anónimo					
1. Motivo da escolha da escola e de um curso artístico:					
2. Gosto / Não gosto (riscar uma opção) da disciplina de Desenho porque...					
3. Consideras que desenhaste:					
Muito bem	Bem	Medianamente	Mal	Muito Mal	
4. Hábitos e Competências					
4.1 Empenhas-te na realização das tarefas dentro da aula?	++	+	+-	-	--
4.2 E fora da aula?	++	+	+-	-	--
4.3 És autónomo?	++	+	+-	-	--
4.4 Qual a expectativa de utilidade da disciplina?	++	+	+-	-	--
4.5 Evoluíste desde o primeiro ano da disciplina?	++	+	+-	-	--
4.6 Desenhaste frequentemente?	++	+	+-	-	--
4.7 Experimentas vários materiais e suportes?	++	+	+-	-	--
5.1. Frequentas exposições /museus? Com que frequência? anual / cada 6 meses / cada 2 meses / mensal					
5.2. Nomeia dois museus que mais frequentas:					
6. Fazes pesquisas sobre Artes Visuais na internet?	++	+	+-	-	--
7. Interesse pelas Actividades na disciplina de Desenho					
7.1. Diário Gráfico	++	+	+-	-	--
7.2. Exploração de Materiais	++	+	+-	-	--
7.3. Estudo da cabeça humana	++	+	+-	-	--
7.4. Estudo de figura	++	+	+-	-	--
7.5. Desenho de modelo nu	++	+	+-	-	--
7.6. Representação do espaço em perspectiva	++	+	+-	-	--

Resultados

1. Qualidade da escola (10 alunos) / oferta do curso (9 alunos) / boa preparação (4 alunos) / disciplinas e conteúdos práticos (3 alunos) / vocação (3 alunos)

2. Melhoria das suas capacidades técnicas e expressivas (10 alunos) / Ajuda em trabalhos para outras disciplinas (3 alunos) / Descontração (3 alunos) / Expressão das emoções e criatividade (2 alunos).

3. Consideras que desenhavas:

Bem – 5 / Medianamente – 14 / Mal - 2

4.1 Empenhas-te na realização das tarefas dentro da aula?

Muito – 3 / Bastante – 13 / Suficiente - 5

4.2 E fora da aula?

Muito - 3 / Bastante - 3 / Suficiente – 12 / Pouco – 2 / Muito pouco – 1

4.3 És autónomo?

Muito - 5 / Bastante - 8 / Suficiente – 7 / Pouco – 1

4.4 Qual a expectativa de utilidade da disciplina?

Muita - 4 / Bastante - 14 / Suficiente – 3

4.5 Evoluíste desde o primeiro ano da disciplina?

Muito - 5 / Bastante - 12 / Suficiente – 4

4.6 Desenhavas frequentemente?

Muito - 4 / Bastante - 6 / Suficiente – 10 / Pouco – 0 / Muito Pouco – 1

4.7 Experimentas vários materiais e suportes?

Muito - 4 / Bastante - 9 / Suficiente – 6 / Pouco – 2

5.1 Frequentas exposições /museus? Com que frequência?

Anual - 4 / Cada 6 meses - 6 / Cada 2 meses – 5 / mensal - 6

5.2 Nomeia dois museus que mais frequentas:

CCB – 14 / FCG - 11

6. Fazes pesquisas sobre Artes Visuais na internet?

Muito - 2 / Bastante - 10 / Suficiente – 4 / Pouco – 5

7.1 Diário Gráfico

Muito - 1 / Bastante - 5 / Suficiente – 6 / Pouco – 8

7.2 Exploração de Materiais

Muito - 5 / Bastante - 13 / Suficiente – 2 / Pouco – 1

7.3 Desenho da cabeça humana

Muito - 6 / Bastante - 6 / Suficiente – 9

7.4 Desenho de figura

Muito - 9 / Bastante - 7 / Suficiente – 3 / Pouco – 2

7.5 Desenho de modelo nú

Muito - 5 / Bastante - 8 / Suficiente – 7 / Pouco – 1

7.6 Desenho do espaço em perspectiva

Muito - 4 / Bastante - 2 / Suficiente – 7 / Pouco – 7 / Muito pouco – 1

Entrevista e comentários de alunos

1) Quais foram os pontos que consideras mais positivos nesta unidade de trabalho?

De um modo geral os alunos referiram como pontos positivos a exploração de vários materiais e de expressões diferentes, a abordagem distinta ao exercício de retrato como os pontos mais positivos, bem como a explicitação dos critérios e objectivos dos exercícios. A possibilidade de explorar diferentes técnicas e tipos de traço; a oportunidade de nos auto e hetero-retratarmos (que faz com que olhemos para nós próprios e para os outros de uma maneira diferente, mais analítica).

2) Qual o exercício que gostaste mais de fazer? Porquê?

Os desenhos com caneta preta, tanto com a mão esquerda como de contorno cego mereceram a preferência da maioria dos alunos. Inferimos que a facilidade de execução da tarefa e o resultado obtido justificarão o sentido da sua opinião.

3) E que pontos consideras negativos no decorrer da unidade didáctica?

Os alunos apontaram o reduzido tempo previsto para a leccionação da unidade, como principal factor negativo, sentindo necessidade de aprofundar e experimentar outras abordagens, de modificação e transformação do retrato, inclusão de colagens, ou procedendo a um trabalho mais interpretativo com referências a outros autores ou mesmo integrando conceitos e vivências pessoais.

4) Qual o exercício onde tiveste mais dificuldade? Porquê?

Alguns alunos apontam o desenho a grafite, por não conseguirem atingir um resultado “realista”, enquanto outros apontam o exercício de trama a pincel (trama anatómica).

5) Consideras que a unidade foi útil? Aprendeste algo?

Quanto à utilidade da unidade, os alunos voltaram a referir a diferenciação de expressões e sentido com que abordaram o rosto, na compreensão da sua morfologia. Salientaram também, que depois da unidade e da sua experiência de análise passaram a ser mais atentos e despertos para uma estruturação do desenho e para configurações do rosto.

“Aprendi a olhar para a minha face e para a dos que me rodeiam de uma maneira totalmente diferente”.

Entrevista

Aluno 3

Quais foram os pontos que consideras mais positivos nesta unidade de trabalho?

Este foi o nosso primeiro contacto com o desenho de rosto de forma precisa. Foi a primeira vez que tivemos a conciliação das técnicas e da estrutura, e dedicadas especificamente ao rosto. Esta nova abordagem fez logo com que se tornasse interessante. Achei bom ter havido exercícios de contorno cego, e no desenho analítico ter havido uma explicação da estrutura do rosto. Também achei positivo terem sido explorada a diversidade de materiais.. desde os papeis aos restantes (embora já tivessem sido todos experimentados). A interação entre os dois professores foi também interessante, pois dialogavam junto dos alunos, e estando em pequenos grupos,

ouviamos também o que se comentava acerca dos seus trabalhos, e aproveitávamos isso para o nosso trabalho. Como estávamos em grupos mais facilmente o professor chegava aos alunos. Fizemos 5 grupos...quando estas a falar para um estas a falar para todos...mesmo que seja noutra ponto eu também estou a ouvir...aquilo que me corriges também poderá ser uma boa dica para outro. De uma forma global o módulo foi bem dado. A apresentação dos exercícios e aquilo que se pedia para fazer [objetivos] foi claro e bem apresentado. O ritmo também penso que foi adequado.

Qual o exercício que gostaste mais de fazer?

O desenho de contorno cego e com a mão esquerda acabam por ser exercícios divertidos, produtivos e estimulantes. Eu gosto sempre de desenho cego, porque dá resultados muito engraçados, com muita expressão, mas gostei muito do desenho psicológico (os últimos). Gostei muito do desenho de aquarela. Parece um rosto do Almodovar¹, estava bastante expressivo e transmitia um estado de espírito.

E que pontos consideras negativos no decorrer da unidade didática?

Penso que se houvesse mais dinamismo por parte da turma, mais trabalho, mais entrega, teria sido mais rico. Desde os diários gráficos até ao trabalho na própria aula. Não é um ponto negativo, mas o exercício mais difícil foi o das tramas a acompanhar o rosto. Depois como era feito com pincel e era difícil tinha medo de estragar que estava a fazer. O único ponto negativo que encontro.....ter sido pouco tempo... precisavamos de mais tempo, precisavamos de mais desenho analítico para perceber melhor as estruturas. Por outro lado penso que poderia ter havido uma componente mais expressiva....pegar num retrato e transformar. Acabei por fazer isso mais tarde, peguei em vários desenhos (bocados de rosto) e fiz uma nova composição trabalhando com pastel e grafite, porque gosto muito do pastel e também tenho mais facilidade. Poderíamos ter feito coisas muito rápidas de 10 segundos, 5 segundos, talvez fazer uma construção do que é prioritário e a observação mais direcionada para o essencial.

1 Referência ao cartaz do filme “Tudo sobre a minha mãe” (ANO), do realizador Pedro Almodovar.

Consideras que aprendeste algo?

Senti uma evolução. Se agora me for pedido para desenhar um retrato há coisas que eu aprendi na altura, como o canone, de que me lembro e me ajudam a desenhar melhor (é claro que as caras são todas diferentes).

Senti uma evolução desde o exercício inicial até ao último. Depois da unidade comecei a desenhar alguns retratos e fiz também exercícios de contorno cego. Acho que o que fizemos fez com que desene agora com mais atenção algumas coisas, em que antes não pensava. Comecei a ver expressões que não via, desde as rugas às formas do nariz...desenhei a família e apercebi-me que a forma como se desenha é muito diferente daquilo que fazia....as inclinações são diferentes são outras daquelas que nos fazemos. No 10º ano trabalhamos o retrato a partir de fotografia, não a partir de observação. Tinhas de pegar na foto e esticar, aumentar, deformar e fazer processos de síntese. No 11º ano tivemos introdução ao modelo, desenhando colegas. Estava um mesa no meio e todos desenhavam com diferentes materiais e diferentes cronometração de tempo. Em muitos exercícios não é pedido um traço esboçado, pede-se primeiro o geral e depois o particular. Isto não me acontecia muito. Não pediam uma estrutura, apenas o esboço e depois é que vais “afirmar” o que queres desenhar. Não há uma separação em várias fases.

Ao ler o texto de Pedro Miguel Matias a primeira frase que me veio à cabeça foi, imediatamente “espelhos são – para além de um outro eu – o mesmo eu, só eu – refletido simetricamente à minha frente”. E isto vem tudo de, um fascínio da minha parte, disto dos espelhos, dos que transparecem, dos que são opacos, os gerais, os individuais; estão por toda a parte – a perseguição de nós mesmos a nós mesmos.

E o engraçado é que nunca tinha associado esta questão ao desenho, por estranho que pareça, o auto-retrato sempre foi algo que me assustou – de certa forma – pelo confronto específico e analítico a que obriga (ou não) – daí ter gostado mais destas aulas intensivas de retrato.

Mas e afinal, toda esta questão parte de onde e vai para onde? Acho interessante a ideia do “não-olhar” defendida pelo artista Pedro Cabrita Reis – pelas relações entre o lá-cá (caos-real), o espelho como meio de passagem entre dois caminhos paralelos e contraditórios. No entanto, não faz sentido para mim, achar que, morto chegaria na plenitude máxima de auto-conhecimento...depois de morto, haverá (talvez) perspectivas que não vemos – e vemo-nos de fora. Será também olhar para um “eu” que, fisicamente, já não é nada, um “eu”, ao qual podemos andar à roda e ver todas as faces.

Agora é enquanto cá estamos que faz, de facto, sentido, para mim obviamente, esse estudo do eu – que só a nós interessa – porque sem nos conhecermos a nós próprios, tudo o resto irá por arrasto. E é, pelos espelhos, é pelos reflexos, mas sobretudo pelas relações do mito cá-lá, que passa o meu auto-retrato.

(...) O auto-retrato não se trata apenas de uma cópia de nós mesmos porque para isso existe a fotografia, que faz uma cópia exacta de nós enquanto figura física, isto é, não é retratada uma emoção psicológica enquanto que no auto-retrato, o artista tenta passar uma emoção que nem sempre é possível transmitir [com a fotografia]. A forma como este [o desenhador] expressa os seus traços pode transmitir-nos (a nós público) a emoção.

O artista começa por se observar, mas no sentido virtual, isto é, ao observar-se ao espelho ele vê-se reflectido mas não é [um objeto] real, não se pode tocar, é uma figura sem componente física e psicológica, o que vai criar de certa forma o caos na cabeça do artista.

É com este caos que o artista elabora o seu pensamento para passar à acção, para passar para o auto-retrato, com o objectivo de se afirmar, de poder dizer: “Eu estou aqui, e sou artista.” O auto-retrato é a passagem no tempo, tal como a fotografia; mas enquanto a fotografia é tirada por outros e não revela os sentimentos da pessoa no momento em que é fotografada, a pintura do auto-retrato consegue transmitir o oposto da fotografia – o auto-retrato é feito pelo próprio retratado, sendo assim possível transmitir através dos seus traços expressivos, retratando-se assim por fora e por dentro, ou seja, retrata o real e o virtual.

O auto-retrato é então uma forma do artista se olhar, se repensar, e de se retratar.

Domínios	M Insuficiente 0 a 6 valores	Insuficiente 7 a 9 valores	Suficiente 10 a 13 valores	Bom 14 a 17	M Bom 18 a 20 valores
Competências Específicas	<p>Exprime-se e interpreta incorrectamente e não utiliza o vocabulário específico</p> <p>Representa com muitas incorrecções a proporção e perspectiva de formas tridimensionais e espaços</p> <p>Não estrutura a forma representando os seus eixos essenciais</p> <p>Não caracteriza a forma através do desenho de esboço</p> <p>Não revela expressividade no traço e na mancha</p> <p>Não escolhe, temas e pontos de vista visualmente interessantes</p> <p>Não enquadra com equilíbrio e escala adequada o desenho na folha</p> <p>Não aplica com correcção e adequação técnicas de registo</p> <p>Não utiliza processos de</p>	<p>Exprime-se e interpreta incorrectamente e raramente ou nunca utiliza o vocabulário específico</p> <p>Representa com incorrecções a proporção e perspectiva de formas tridimensionais e espaços</p> <p>Não estrutura a forma representando os seus eixos essenciais</p> <p>Raramente ou nunca caracteriza a forma através do desenho de esboço</p> <p>Revela pouca expressividade no traço e na mancha</p> <p>Raramente ou nunca escolhe, temas e pontos de vista visualmente interessantes</p> <p>Raramente enquadra com equilíbrio o e escala adequada desenho na folha</p> <p>Raramente ou nunca aplica com correcção e adequação técnicas de registo</p>	<p>Exprime-se correctamente interpretando e utilizando algum vocabulário específico</p> <p>Representa com alguma correcção a proporção e perspectiva de formas tridimensionais e espaços</p> <p>Estrutura a forma representando com alguma correcção os seus eixos essenciais</p> <p>Geralmente caracteriza a forma através do desenho de esboço embora com um traço pouco espontâneo</p> <p>Revela expressividade no traço e na mancha aplicando com alguma diversidade: espessuras, tonalidades e texturas</p> <p>Por vezes escolhe, temas e pontos de vista visualmente interessantes</p> <p>Geralmente enquadra com equilíbrio e escala adequada o desenho na folha</p> <p>Aplica com alguma correcção e adequação várias técnicas de registo</p> <p>Utiliza com alguma correcção</p>	<p>Exprime-se correctamente, comunicando de forma clara e objectiva, interpretando e utilizando adequadamente o vocabulário específico</p> <p>Representa com correcção a proporção e perspectiva de formas tridimensionais e espaços</p> <p>Estrutura a forma representando com correcção os seus eixos essenciais</p> <p>Caracteriza a forma através do desenho de esboço embora com um traço espontâneo</p> <p>Revela expressividade no traço e na mancha e explora as potencialidades dos materiais de registo aplicando com diversidade: espessuras, tonalidades e texturas</p> <p>Geralmente escolhe, temas e pontos de vista visualmente interessantes</p> <p>Enquadra com equilíbrio e escala adequada o desenho na folha</p> <p>Aplica com correcção e adequação várias técnicas de registo</p> <p>Utiliza com correcção e alguma</p>	<p>Os mesmos do anterior,</p> <p>Caracteriza com correcção a forma através do desenho de esboço aplicando este procedimento com expressividade, sempre que necessário e com autonomia</p> <p>Revela expressividade no traço e na mancha e explora as potencialidades dos materiais diversificando com originalidade: espessuras, tonalidades e texturas</p> <p>Escolhe, com autonomia temas e pontos de vista visualmente interessantes</p> <p>Utiliza com bastante correcção e autonomia processos de transformação gráfica e</p>

	transformação gráfica e simplificação formal	<p>Não utiliza com autonomia processos de transformação gráfica e simplificação formal</p> <p>Não pesquisa hipóteses de solução com o objectivo de encontrar uma resposta adequada e original</p>	<p>processos de transformação gráfica e simplificação formal</p> <p>Raramente pesquisa hipóteses de solução com o objectivo de encontrar uma resposta adequada e original</p>	<p>autonomia processos de transformação gráfica e simplificação formal</p> <p>Pesquisa várias hipóteses de solução com o objectivo de encontrar uma resposta adequada e original</p>	<p>simplificação formal obtendo resultados com elevado interesse visual</p> <p>Pesquisa com autonomia várias hipóteses de solução com o objectivo de encontrar uma resposta adequada e original</p>
Valores e atitudes	<p>Não trabalha no D G</p> <p>Não traz para a aula o material necessário ao desenvolvimento dos trabalhos</p> <p>Não planifica e avaliar o seu próprio trabalho</p> <p>Não participa positivamente na aula</p> <p>Não cumpre os prazos estabelecidos</p> <p>Não respeita ou raramente respeita as regras e não é assíduo e pontua</p>	<p>Raramente demonstra atenção visual não construindo regularmente o D.G.</p> <p>Nunca ou raramente traz para a aula o material necessário ao desenvolvimento dos trabalhos</p> <p>Não planifica e avaliar o seu próprio trabalho</p> <p>Raramente participa positivamente na aula</p> <p>Por vezes cumpre os prazos estabelecidos</p> <p>Raramente respeita as regras e nem sempre é assíduo e pontual</p>	<p>Demonstra alguma atenção visual num registo regular no D. G.</p> <p>Geralmente traz para aula necessário ao desenvolvimento dos trabalhos</p> <p>Procura planificar e avaliar o seu próprio trabalho em função dos objectivos definidos</p> <p>Participa positivamente na aula</p> <p>Cumpre o com regularidade os prazos estabelecidos</p> <p>Geralmente respeita as regras e é assíduo e pontual</p>	<p>Demonstra atenção visual num registo metódico e regular no D G</p> <p>Traz para a aula o material necessário ao desenvolvimento dos trabalhos</p> <p>Planifica e avalia o seu próprio trabalho em função dos objectivos definidos</p> <p>Participa positivamente na aula e traz contributos para um ambiente construtivo</p> <p>Cumpre sempre os prazos estabelecidos</p> <p>Respeita sempre as regras e é assíduo e pontual</p>	<p>O mesmo do anterior</p> <p>Habitualmente em uma atitude construtiva e criativa, com iniciativas interessantes para o trabalho da turma</p>

A avaliação na disciplina de DESENHO é realizada de acordo com o programa e com os critérios gerais de avaliação aprovados em conselho pedagógico.

DOMÍNIO	MUITO INSUFICIENTE 0 a 6	INSUFICIENTE 7 a 9	SUFICIENTE 10 a 13	BOM 14 a 17	MUITO BOM 18 a 20
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	Exprime-se e interpreta incorrectamente e não utiliza o vocabulário específico	Exprime-se e interpreta incorrectamente e raramente ou nunca utiliza o vocabulário específico	Exprime-se correctamente interpretando e utilizando algum vocabulário específico	Exprime-se correctamente, comunicando de forma clara e objectiva, interpretando e utilizando adequadamente o vocabulário específico	Os mesmos do anterior,
	Representa com muitas incorrecções a proporção e perspectiva de formas tridimensionais e espaços	Representa com incorrecções a proporção e perspectiva de formas tridimensionais e espaços	Representa com alguma correcção a proporção e perspectiva de formas tridimensionais e espaços	Representa com correcção a proporção e perspectiva de formas tridimensionais e espaços	
	Não estrutura a forma representando os seus eixos essenciais	Não estrutura a forma representando os seus eixos essenciais	Estrutura a forma representando com alguma correcção os seus eixos essenciais	Estrutura a forma representando com correcção os seus eixos essenciais	
	Não caracteriza a forma através do desenho de esboço	Raramente ou nunca caracteriza a forma através do desenho de esboço	Geralmente caracteriza a forma através do desenho de esboço embora com um traço pouco espontâneo	Caracteriza a forma através do desenho de esboço embora com um traço espontâneo	Caracteriza com correcção a forma através do desenho de esboço aplicando este procedimento com expressividade, sempre que necessário e com autonomia
	Não revela expressividade no traço e na mancha	Revela pouca expressividade no traço e na mancha	Revela expressividade no traço e na mancha aplicando com alguma diversidade: espessuras, tonalidades e texturas	Revela expressividade no traço e na mancha e explora as potencialidades dos materiais de registo aplicando com diversidade: espessuras, tonalidades e texturas	Revela expressividade no traço e na mancha e explora as potencialidades dos materiais diversificando com originalidade: espessuras, tonalidades e texturas
	Não escolhe, temas e pontos de vista visualmente interessantes	Raramente ou nunca escolhe, temas e pontos de vista visualmente interessantes	Por vezes escolhe, temas e pontos de vista visualmente interessantes	Geralmente escolhe, temas e pontos de vista visualmente interessantes	Escolhe, com autonomia temas e pontos de vista visualmente interessantes
	Não enquadra com equilíbrio e escala adequada o desenho na folha	Raramente enquadra com equilíbrio o e escala adequada desenho na folha	Geralmente enquadra com equilíbrio e escala adequada o desenho na folha	Enquadra com equilíbrio e escala adequada o desenho na folha	
	Não aplica com correcção e adequação técnicas de registo	Raramente ou nunca aplica com correcção e adequação técnicas de registo	Aplica com alguma correcção e adequação várias técnicas de registo	Aplica com correcção e adequação várias técnicas de registo	
	Não utiliza processos de transformação gráfica e simplificação formal	Não utiliza com autonomia processos de transformação gráfica e simplificação formal	Utiliza com alguma correcção processos de transformação gráfica e simplificação formal	Utiliza com correcção e alguma autonomia processos de transformação gráfica e simplificação formal	Utiliza com bastante correcção e autonomia processos de transformação gráfica e simplificação formal obtendo resultados com elevado interesse visual
		Não pesquisa hipóteses de solução com o objectivo de encontrar uma resposta adequada e original	Raramente pesquisa hipóteses de solução com o objectivo de encontrar uma resposta adequada e original	Pesquisa várias hipóteses de solução com o objectivo de encontrar uma resposta adequada e original	Pesquisa com autonomia várias hipóteses de solução com o objectivo de encontrar uma resposta adequada e original
	Não trabalha no D G	Raramente demonstra atenção visual não construindo regularmente o D.G.	Demonstra alguma atenção visual num registo regular no D. G.	Demonstra atenção visual num registo metódico e regular no D G	Demonstra especial atenção visual num Registo metódico e regular no DG
	Não planeia e avalia o seu próprio trabalho	Não planeia e avalia o seu próprio trabalho	Procura planear e avaliar o seu próprio trabalho em função dos objectivos definidos	Planeia e avalia o seu próprio trabalho em função dos objectivos definidos	

SOBRE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Da leitura da legislação e da literatura publicada, resultante da investigação realizada sobre a matéria, relativa à avaliação nas suas dimensões formativa e sumativa, observa-se a existência de aspectos incontornáveis, do ponto de vista conceptual, a que importa atender na definição dos critérios de avaliação da escola. A explicitação desses aspectos deve ser objecto de clarificação, devendo ser esse um princípio que norteia a tomada de decisões em todas as sedes em que tal se supõe.

Os critérios de avaliação devem *“indicar com clareza os actos que os alunos devem executar quando se encontram em situação de aprendizagem e, por outro lado, as características que o produto final dessa aprendizagem deve apresentar”*. [1]

Segundo documento publicado pelo Ministério da Educação, (ME Setembro de 2001) deve ser assegurada a adequação da lógica classificativa às necessidades da avaliação de desempenho. Segundo este autor, não é admissível que o esforço concertado realizado por professores e alunos no sentido de desenvolver uma avaliação participada, contextualizada e alinhada pelo currículo seja comprometido por concepções e práticas de classificação individualistas, casuísticas e reveladoras de um excesso sancionador e comparativista, mais preocupadas com as subtilidades do pormenor do que com a riqueza do essencial: a promoção do desenvolvimento global do aluno através das aprendizagens adequadas”. [2]

É fundamental que “os critérios, isto é, as normas ou modelos segundo os quais as aprendizagens dos alunos são apreciadas, sejam explicitados”, apontando este autor uma proposta de tipologia defendida por Nunziati (1990), segundo a qual os critérios deverão organizar-se em torno do conceitos de critérios de realização e critérios de sucesso.

Os critérios de realização tratam-se de critérios de incidência formativa que visam, em última análise, a regulação da aprendizagem, permitindo a sua (re) orientação. Indicam os actos concretos que se esperam dos alunos quando se lhes pede para executar uma determinada tarefa ou obter um determinado produto, estando ligados ao próprio processo de aprendizagem, do qual constituem um instrumento, exprimindo os procedimentos a desenvolver pelos alunos com vista a obter os resultados que deles se esperam e a atingir os objectivos propostos.

Nos critérios de realização, deve haver a preocupação de garantir que estes indicam com clareza quais as operações a realizar para levar a termo determinada tarefa ou desenvolver adequadamente determinado processo, devendo ser formulados o mais concretamente possível para que os alunos «vejam» com clareza aquilo que deles se espera.

Os critérios de sucesso, sendo critérios de incidência sumativa, referem-se aos produtos obtidos e estabelecem as condições de aceitabilidade desses resultados. São critérios menos centrados nos proces-

sos de aprendizagem e que apontam mais aos produtos obtidos.

Nos critérios de sucesso podem incluir-se critérios como a *pertinência* (o produto ou resposta obtidos pelo aluno correspondem àquilo que é pedido), a *completude* (todos os elementos esperados estão presentes), a *exactidão* (ausência de erros ou, em certos casos, a percentagem de erros admitidos), a *originalidade* (definida enquanto raridade da solução encontrada), o *volume de conhecimentos ou ideias* mobilizados na obtenção do resultado produzido. [3]

De acordo com José Augusto Pacheco, numa avaliação integrada, a recolha de dados é feita a partir de diversas fontes, através de instrumentação diversa e tem o contributo de professores, alunos encarregados de educação. Segundo Bélair (1999), avaliar é comunicar, o que contempla a intenção (clarificação de objectivos competências), a instrumentação (negociação dos instrumentos e critérios de avaliação), o julgamento (negociação dos juízos de valor formulados a partir de critérios específicos) e a decisão (transmissão dos resultados de avaliação). [4]

Uma das condições para a construção de uma avaliação reguladora é a de que os objectivos pedagógicos sejam claros e os critérios de avaliação sejam conhecidos e estejam assimilados pelos actores mais directamente envolvidos no processo de ensino - aprendizagem. Só deste modo eles podem identificar sucessos e insucessos e, em função disso, (re) orientar as suas acções no sentido de reforçar os primeiros e tentar ultrapassar os segundos.

Isso obriga a garantir que:

- Os alunos são suficiente ou claramente informados sobre as aprendizagens que é suposto terem de realizar, os objectivos que devem atingir, as tarefas a desenvolver, o caminho a percorrer.
- Os alunos devem conhecer os critérios por referência aos quais as suas aprendizagens (processos e produtos) são avaliadas, por forma a conseguir que percebam a relação entre o que se ensina e se espera que eles aprendam.
- As situações de aprendizagem planificadas e estruturadas devem ser adequadas ao desenvolvimento dos objectivos propostos e à realização das aprendizagens desejadas.
- Os critérios de avaliação realmente utilizados pelos professores devem coincidir com aqueles que eles explicitam (para si próprios e para os alunos), devendo ser garantida a coincidência entre aquilo que é ensinado e aquilo que é avaliado.
- Os alunos deverão apropriar-se dos critérios de avaliação, devendo haver a preocupação de aferir da correcção das interpretações que se venham a observar. [3]

Retomando José Augusto Pacheco, na definição de critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos e tendo em conta a necessária "transparência do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados" devem ser claros os objectos de avaliação, a instrumentação (modalidades de avaliação, a natureza e pertinência dos dados a recolher e os

instrumentos de avaliação), a conversão de resultados (sublinha-se a necessidade da convergência de indícios - os avaliadores, sobretudo os professores, devem considerar os dados que possuem dos alunos, aceitando a ideia de que o processo de notação é uma operação subjectiva apesar dos critérios objectivos em que se baseiam), a credibilidade da avaliação (a existência de critérios que funcionam como um verdadeiro código de conduta e de postura ética).

No domínio da credibilidade da avaliação, de acordo com as propostas do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, deverão ter-se em atenção quatro condições:

- A avaliação deve ser útil. Os critérios devem assegurar que uma avaliação proporcione as informações práticas de que necessita uma audiência determinada.

- A avaliação deve ser exequível, viável. Os critérios estão concebidos para assegurar uma avaliação realista, prudente, diplomática e moderada.
- A avaliação deve ser ética. Os critérios estão concebidos para permitir que uma avaliação seja realizada legal e eticamente.
- A avaliação deve ser exacta, rigorosa. Os critérios estão estabelecidos de modo que uma avaliação revele e transmita uma informação exacta acerca do que está a ser julgado. [4]

Tendo em conta a clarificação destes aspectos, entendeu-se dever proceder à elaboração do documento que se segue, sendo assumido como referencial a sujeitar aos ajustamentos que no quadro da realidade de cada área curricular disciplinar se imponham, cabendo aos departamentos e professores a sua operacionalização, atendendo ao que acima se refere.

Referências

- [1] FERRAZ, M. J., CARVALHO, A., DANTAS, C., CAVACO, H., BARBOSA, J., TOURAIS, L., NEVES, N. & FERNANDES, Domingos - coord, (1994), *Avaliação Criterial /Avaliação Normativa* in *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, Lisboa, IIE.
http://sitio.dgidec.min-edu.pt/secundario/Documents/avaliacao_criterial.pdf
- [2] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Avaliação e Desempenho* – Texto de Apoio.
http://sitio.dgidec.min-edu.pt/secundario/Documents/avaliacao_desempenho.pdf
- [3] BARBOSA, João, ALAIZ, Vitor e CARDOSO, Carlos – coord (1994), *Explicitação de Critérios - exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem* in *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, Lisboa, IIE.
http://sitio.dgidec.min-edu.pt/secundario/Documents/explicitacao_criterios.pdf
- [4] PACHECO, José Augusto (2002), *Critérios de avaliação na escola* in Abrantes, P. e Araújo, F. (coord.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*, Lisboa, M.E.
http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/384/ReorgC_AvaliacaoAprend.pdf

CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO

DOMÍNIO	MUITO INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	MUITO BOM
COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	Tem dificuldade em comunicar em português, exprimindo-se de forma incompreensível.	Comete frequentemente erros de ortografia e/ou de construção de frases.	Exprime-se de forma clara e compreensível em português.	Exprime-se correctamente, comunicando de forma clara e objectiva em português.	Exprime-se correctamente, comunicando de forma clara e objectiva em português.
	Não recolhe a informação de que necessita.	Tem dificuldades de interpretação e não recolhe a informação necessária ou não sabe seleccionar o que é relevante.	Recolhe informação relevante em obras de referência, publicações, exposições, na internet e noutros meios e suportes.	Recolhe e selecciona, de forma crítica, a informação em obras de referência, publicações, exposições, na internet e noutros meios e suportes.	Recolhe e selecciona, de forma crítica, a informação em obras de referência, publicações, exposições, na internet e noutros meios e suportes.
	Não apresenta trabalhos ou apresenta como seus partes de textos e imagens que copiou /plagiou de outros autores	Apresenta trabalhos que não são inteiramente originais e/ou não refere autores, documentos e páginas <i>Web</i> consultados ou citados.	Os trabalhos são originais e referem devidamente outros autores consultados ou citados.	Os trabalhos são originais e referem as devidas consultas e referências autorais.	Os trabalhos são originais e referem as devidas consultas a referências autorais.
	Não utiliza as TIC para os seus trabalhos ou para comunicar.	Os trabalhos são mal apresentados em suporte digital e outros.	Apresenta os trabalhos de forma adequada, utilizando <i>software</i> de processamento de texto, de imagem e de apresentações e outros suportes.	Apresenta os trabalhos de forma adequada e com aspecto visual equilibrado, utilizando <i>software</i> de processamento de texto, de imagem, de apresentações e outros suportes.	Os trabalhos são muito bem redigidos e apresentados de forma visualmente equilibrada, recorrendo a ferramentas gráficas e tecnológicas diversificadas.
		Não utiliza correio electrónico e outros canais de comunicação.	Comunica via correio electrónico e outros canais de comunicação.	Comunica via correio electrónico e outros canais de comunicação.	Comunica via correio electrónico e outros canais de comunicação.
					Revela respeito pela propriedade intelectual.
	Não revela interesse pelos acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo.	Revela pouco interesse pelos acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo.	Interpreta coerentemente os acontecimentos dos universos culturais, artístico, científico e desportivo.	Interpreta crítica e coerentemente os acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo.	Revela criatividade.
					Interpreta de forma crítica, coerente e original os acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo

DOMÍNIO	MUITO INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	MUITO BOM
COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS	Não é assíduo. Não é pontual. Não traz para a aula o material necessário.	Chega atrasado às aulas. Falta sem motivo relevante. Frequentemente, não tem o material necessário para a aula.	É assíduo e pontual. Cumpre os prazos estabelecidos para entrega de trabalhos. Traz o material necessário ao decorrer da aula.	É assíduo e pontual. Cumpre os prazos estabelecidos para entrega de trabalhos. Traz o material necessário ao decorrer da aula.	É assíduo e pontual. Cumpre os prazos estabelecidos para entrega de trabalhos. Traz o material necessário ao decorrer da aula.
	Não entrega os trabalhos que lhe são solicitados. Não participa nas actividades escolares ou perturba os trabalhos.	Não entrega alguns trabalhos ou não cumpre os prazos estabelecidos. Participa pouco nas actividades escolares ou participa desadequadamente. Solicita frequentemente o auxílio do professor ou dos colegas para realizar as suas tarefas, sem se esforçar para as fazer sozinho.	Realiza os trabalhos que lhe são solicitados, com alguma autonomia. Participa nas actividades escolares. Cumpre os prazos estabelecidos.	Tem a iniciativa de participar na aula com trabalhos e intervenções pertinentes e relevantes, mesmo sem ser solicitado. Revela autonomia na condução da sua aprendizagem.	Tem a iniciativa de participar na aula com trabalhos e intervenções pertinentes e relevantes, mesmo sem ser solicitado. Revela autonomia na condução da sua aprendizagem.
	Recusa-se a trabalhar em equipa ou impede os outros de trabalhar.	Não interage com os colegas ou não deixa espaço para a participação dos outros no trabalho de grupo.	Trabalha em equipa, em interacção com os colegas, cumpre a sua parte nas tarefas e sabe ouvir os outros.	Nos grupos em que trabalha, tem um papel activo e auxilia os colegas nas suas dificuldades.	Traz para o grupo ou para a turma informações e propostas que melhoram as aprendizagens de todos.
	Trata colegas e professores de forma incorrecta.	Não respeita o professor, os colegas ou os outros elementos da comunidade escolar.	Respeita todos os elementos da comunidade escolar.	Respeita todos os elementos da comunidade escolar.	Respeita todos os elementos da comunidade escolar.
	Contribui para a deterioração das instalações e dos equipamentos. Não respeita as regras de higiene e segurança.	Utiliza as instalações e os equipamentos com algum cuidado, mas não respeita algumas regras de higiene e segurança.	Utiliza e preserva as instalações manuseando os equipamentos correctamente. Cumpre as regras de higiene e de segurança.	Utiliza e preserva as instalações manuseando os equipamentos correctamente. Cumpre as regras de higiene e de segurança.	Contribui para a manutenção das instalações e dos equipamentos. Cumpre as regras de higiene e de segurança.

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2011 . 2012

AMO-TE

O Plano Anual de Atividades que ora se apresenta foi elaborado a partir do Projeto Educativo de Escola, o qual foi recentemente reformulado, no ano letivo transato.

Nele foram delineados de forma abrangente, flexível e articulada, seis eixos de intervenção que perseguem, de um modo geral, as seguintes metas:

1. Redefinir e concertar objetivos específicos de formação e perfis de saída dos diferentes cursos e suas estratégias de formação em ordem a potenciar a sua melhor integração na escola e fora dela.
2. Apoiar os alunos visando a promoção do sucesso educativo e a minimização de comportamentos de risco em meio escolar.
3. Renovar e multiplicar modos de cooperação com o meio cultural, artístico, técnico e empresarial, incrementando contatos e parcerias que possam contribuir de forma relevante para o desenvolvimento dos nossos currículos.
4. Promover e incrementar a articulação das polivalentes componentes de formação técnica e estética, numa acção construtiva e integradora da escola, para que a sua própria vivência e imagem naturalmente se alterem.
5. Desenvolver e dinamizar canais de comunicação estética, pedagógica, administrativa e institucional, gerando partilhas e intensificando contatos de proximidade entre os membros internos e externos da comunidade escolar.
6. Implementar mecanismos de avaliação do projeto educativo e do regulamento interno, definindo recursos, modalidades e procedimentos que conduzam a uma permanente melhoria da escola nas suas múltiplas vertentes.

Como vem sendo usual, o plano apresenta-se mais uma vez bastante ambicioso prevendo a prossecução de algumas tarefas complexas e desafiantes que vão: do relançamento do concurso para a seleção de uma nova imagem corporativa da escola ao acompanhamento da execução da segunda fase da obra e à interiorização da regulamentação dos novos espaços dos edifícios escolares já remodelados; da efetiva implementação do *Espaço Aluno* à consolidação do esforço de auto-avaliação em ordem a alcançar-se a desejável melhoria da escola; da operacionalização dos objetivos gerais e específicos da avaliação das aprendizagens recentemente aprovados à harmonização das condições de uso e segurança dos espaços interiores e sobretudo exteriores ao recinto escolar; da participação em projetos desenvolvidos em parceria com escolas europeias à dinamização, na escola, das *Conferências da Primavera*.

Convém notar que este plano é – como de resto sempre tem sido –, um documento aberto e como tal, permeável à introdução de novas atividades que a todo o momento surgirão. E tanto mais deverá ser assim quanto é certo que este ano se continuarão a verificar, em termos físicos, irregularidades funcionais e contingências várias, pois prosseguimos com a realização da obra de remodelação e ampliação do edifício escolar que se prevê vir a estar concluída na próxima primavera.

Por outro lado – há que dizê-lo também –, dificilmente se poderá confinar nos limites explícitos do plano toda a atividade que, discreta e paulatinamente, vem sendo desenvolvida em vários outros domínios. Refiro-me, a título de exemplo, ao enorme esforço de colaboração que tem sido devotado por docentes e não docentes nos vastos domínios executivo, pedagógico e funcional: das complexas logísticas dos exames e elaboração de horários às das matrículas e constituição de turmas; da gestão dos apoios educativos, das instalações e da papelaria – futura loja, à receção de visitantes nacionais e estrangeiros e outras formas de representação que frequentemente operamos.

Por fim, quero reiterar o meu agradecimento a todos os que aqui têm vindo a trabalhar com muito empenho e dedicação e enriquecem, com o seu esforço quotidiano, o plano “real” das atividades, contribuindo, deste modo, para a construção de uma escola que se quer ainda maior.

O diretor, em 12 de outubro de 2011.

José Paiva

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES | 2011 . 2012

Redefinir e concertar objetivos específicos de formação e perfis de saída dos diferentes cursos e suas estratégias de formação em ordem a potenciar a sua melhor integração na escola e fora dela

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS ATIVIDADES	PERÍODO	INTERVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> Consolidar práticas de planificação programática, de avaliação e de implementação dos processos de ensino e aprendizagem, de acordo com os programas de cada nível, área e disciplina, e produzir recursos didáticos visando aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem, melhorar resultados e ajustá-los às necessidades dos alunos. 	<p><u>Programas, planificações, instrumentos de avaliação e recursos didáticos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboração conjunta de planificações anuais e de instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Ajustamento dos critérios de avaliação das disciplinas em função da matriz aprovada em conselho pedagógico, das necessidades educativas dos alunos, da FCT e da PAA. Produção de materiais didáticos para suporte do trabalho letivo e apoio às aulas de substituição. Apoios educativos individuais e em sala de estudo para os alunos com lacunas ou dificuldades de aprendizagem. 	1º 2º 3º	Docentes de todos os grupos disciplinares e cursos
<ul style="list-style-type: none"> Idem. 	<ul style="list-style-type: none"> Ajustamento de processos programáticos das práticas letivas adequados ao contexto educativo, ao perfil de saída dos cursos e às actuais condições de funcionamento da disciplina de PT e vertentes da FCT e PAA. Ajustamento dos critérios de avaliação específicos da disciplina de Projeto e Tecnologias. Produção de materiais didáticos para suporte das práticas letivas de Projeto e Tecnologias e vertentes da FCT e da PAA. Implementação de abordagens curriculares interdisciplinares. 	1º 2º 3º	Docentes de PT de todos os cursos
<ul style="list-style-type: none"> Idem. 	<ul style="list-style-type: none"> Balço e análise do programa da disciplina de Projeto e Tecnologias do 10.º ano Reformulação das planificações em função do novo modelo organizativo. 	1º 2º 3º	Docentes PT 10.º comum
<ul style="list-style-type: none"> Idem. 	<ul style="list-style-type: none"> Didática do Desenho. O ensino de alunos com necessidades educativas especiais. Reflexão e debate de estratégias. 	1º 2º	Docentes de Desenho
<ul style="list-style-type: none"> Idem. 	<ul style="list-style-type: none"> Organização de recursos didáticos do curso de Comunicação Audiovisual em ordem a implementar tutorias <i>on line</i>. 	1º 2º 3º	Bruno Santos, Delfim Ramos, João Ribeiro, Luís Simões, Pedro Gil, Susana Madeira

• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de material de apoio para a disciplina de PT do 10.º ano comum, por via de apresentações em suporte digital – <i>PowerPoint</i> – de caráter expositivo e informativo: <ul style="list-style-type: none"> - Design de Comunicação, Design de Produto (exercício do cubo), Realização Plástica do Espectáculo. Apresentação do Portefólio, Produção Artística (Cerâmica, Ourivesaria e Têxteis). - Teoria da Cor, Comunicação Audiovisual, História da Fotografia. - Comunicação Audiovisual, Design de Produto. - Domínios do Design, Design de Produto (Arte do século XIX), Produção Artística (Arte Contemporânea). - Design de Comunicação (cartaz, rótulos, embalagens), Arte Contemporânea (escultura, instalação). • Organização e recolha de propostas de trabalho e de exercícios seriados de acordo com os diversos módulos do programa. • Criação de banco de imagens organizado de acordo com o caráter transversal da disciplina e de acordo com a especificidade inerente a cada módulo. 	1.º 2.º 3.º	Cláudia Mateus, Josefa Costa Helena Rodrigues Ana N. Gonçalves Luís Conde Jaime Lebre
		1.º 2.º 3.º	Docentes PT 10.º comum
		1.º 2.º 3.º	Docentes PT 10.º comum, Jerónimo Sousa
• Idem.	• Compilação de fichas de trabalho para exercitar capacidades técnicas em <i>software</i> gráfico, a disponibilizar <i>on-line</i> (<i>Illustrator</i> , <i>Photoshop</i>).	1.º 2.º 3.º	Nuno Santos
• Idem.	• Realização de material de apoio aos alunos: tratamento de imagem câmara RAW; Famílias tipográficas.	1.º 2.º 3.º	Sofia Machado
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • Reativação das atividades práticas e experimentais de Física e Química Aplicadas. • Elaboração de textos de apoio de FQA destinados aos alunos. 	1.º 2.º 3.º	Natalina Cavaco
• Divulgar sítios eletrónicos de interesse para os alunos.	• Divulgação, na plataforma <i>Moodle</i> , de sítios eletrónicos de interesse para o desenvolvimento programático de PT de Design de Comunicação (<i>Moodle</i>).	1.º 2.º 3.º	Filomena Garlito
• Divulgar trabalho de pesquisa realizado nas áreas de especialização do curso.	• Divulgação, na plataforma <i>Moodle</i> , de trabalho de pesquisa com interesse para as duas áreas de especialização do curso de Design de Comunicação.	1.º 2.º 3.º	Filomena Garlito
• Produzir recursos didáticos e outros.	• Fabrico de recursos (meios didáticos e mobiliário) para a disciplina de GD.	1.º 2.º 3.º	António Farinha
• Idem.	• Produção de materiais didáticos no âmbito da construção de grafismo funcional.	1.º 2.º 3.º	Graça Antunes
• Proporcionar preparação suplementar para o exame.	• Realização de aulas de revisão e de consolidação de conteúdos para os alunos de História da Cultura e das Artes que se inscreverem para provas de exame nacional após o término das aulas.	3.º	Ana Azevedo, Cesaltina Pedro, José Oliveira, M.ª José Cabral, Margarida Montenegro, Pedro Silva, Pedro Xavier

• Idem.	• Realização de aulas suplementares para os alunos de GD que se inscreverem para provas de exame nacional após o término das aulas.	3º	Ilda Sarmento, José C. Silva
• Desenvolver o auto-conhecimento, a criatividade e os recursos expressivos e técnicos das linguagens verbal e visual.	<u>Projetos, seminários, workshops e outras acções de formação</u> • Autorretrato - interdisciplinaridade com Desenho: Trabalhos em suporte de papel, com imagem e texto, a expor num espaço físico ou a divulgar por via eletrónica.	1º	Cristina Freitas, Julieta Silva, Teresa Atouguia
• Dar a conhecer as diferentes línguas e culturas dos alunos	• <i>O BI do meu País – Língua e Cidadania</i> : Produção e divulgação de trabalhos, em suporte diversificado, sobre diversos aspectos dos respetivos países de origem.	2º	Rosalina Tique, docentes de Português Língua Não Materna
• Experimentar a vivência do silêncio interior e exterior associado à leitura. • Associar o conceito de escola a uma experiência de tranquilidade, intimidade consigo mesmo e prazer.	• O dia da leitura em silêncio: Durante 45 minutos, suspende-se toda a atividade na escola para ler.	2º	Risoleta Pedro, docentes de Português e de outras disciplinas, alunos, pessoal não docente
• Determinar a intencionalidade comunicativa, distinguir o carácter poético de vários tipos de textos.	• Diário poético – gráfico: recolha dos resultados da atenção individual à poesia do mundo, materializada na produção ou transcrição de poemas.	1º 2º 3º	Teresa Nunes, docentes de Português 10º e 11º ano.
• Idem.	• Diário Literário: Ligação aula - vida - textos dos alunos (nos vários modos literários), onde mostrarão um novo olhar sobre o quotidiano, filtrado pelos textos literários e outras aprendizagens da aula.	1º 2º 3º	Risoleta Pedro
• Promover o gosto pela poesia e desenvolver competências de leitura.	• Recital de poesia subordinada ao tema "Fernando Fragmentos".	3º	Sofia Machado, Teresa Chaby
• Motivar para a escrita e promover a consciência da identidade cultural e linguística.	• "Os Dias De...": Sinalização de efemérides consideradas relevantes para, em transversalidade, escreverem textos ou apresentarem outros suportes que dêem visibilidade a esses "dias", a divulgar em espaço virtual, por exemplo, sobre o Dia Mundial da Música, em http://doanoonze.blogspot.com/	1º 2º 3º	Celeste Januário
• Promover a educação para a cidadania.	• Literatura e Cidadania: A propósito de Padre António Vieira, cruza-se a Argumentação com o conceito genológico de Oratória (texto argumentativo).	1º	Ana Landeiro, Celeste Januário, Risoleta Pedro

• Motivar o gosto pela leitura e perspetivar o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem.	• Leitura dramatizada de textos do programa (<i>Frei Luís de Sousa</i>) em espaço aberto.	2º	Celeste Januário
• Promover formação complementar informal entre elementos da comunidade escolar.	• Desenvolvimento da relação Geometria/Natureza/Homem.	1º	Paulo Miranda
• Idem.	• Sessões de formação para professores interessados, individualmente ou em grupos disciplinares e departamentos, sobre a utilização da plataforma <i>Moodle</i> , a edição de conteúdos na página eletrónica da escola ou outro <i>software</i> .	1º 2º 3º	Rita Bastos
• Idem.	• Acções de formação de iniciação às TIC destinadas ao pessoal não docente.	1º 2º 3º	Rita Bastos
• Gerar condições para a promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar.	• Desenvolvimento, junto dos alunos de Geometria Descritiva, do programa de testagens do "Raciocínio Espacial".	1º 2º 3º	António Farinha, técnicos externos
• Promover a reflexão crítica sobre a teoria e prática do Design.	• Realização de palestras com profissionais de design de diferentes gerações convidados, ex-alunos dos cursos de Design da escola, representantes de empresas, editoras e agências que contratam designers. Estabelecimento de interdisciplinaridade com Desenho e PT.	1º 2º 3º	Luísa Neves, Manuela Maia
• Promover registos documentais relacionados com a gestão das artes	• Manutenção do registo documental e da plataforma digital: http://gestaodasartes.wordpress.com/	1º 2º 3º	Hélder Castro, José Marques, Pedro Antunes
• Desenvolver projetos interdisciplinares.	• Realização de projetos desenvolvidos por alunos e docentes de PT do 10.º ano comum subordinados às seguintes temáticas: "Espuma dos Dias", de Boris Vian, "Sr. Teste", de Paul Valéry, "Fahrenheit 451", de Ray Bradbury, "A Menina Inclinada", de Schuiten/Peeters, "A espantosa realidade das cousas", de Alberto Caeiro, "O Retrato de Dorian Grey", de Oscar Wilde.	1º 2º 3º	Docentes PT 10º comum
• Promover a actualização dos conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de docentes.	• Prosseguimento e aperfeiçoamento do "guia de estudo" para o 12º ano.	1º 2º 3º	José C. Silva
• Idem.	• Ação de formação para docentes subordinada à "Nova Terminologia Linguística".	2º	Teresa Chaby
• Idem.	• Sessões de formação interpares, organizadas no grupo disciplinar, em torno de temas da disciplina: basquetebol, danças, futebol.	1º 2º 3º	António Pitta, Jorge Afonso, Nuno Cristóvão

• Idem.	• Sessões de formação interpares em torno de temas da disciplina de Matemática: simetria e transformações geométricas, matemática e arte, educação.	1º 2º 3º	Rita Bastos, outras docentes de Matemática
• Idem.	• Ciclo de palestras com abordagens no âmbito do Design de Comunicação.	2º	Nuno Santos
• Idem.	• Palestras sobre Design gráfico dadas pelo designer Aurelindo Ceia.	1º	Graça Antunes
• Idem.	• Organização de <i>workshop</i> no ISEC em torno de tecnologias gráficas, com alunos do 12º ano.		Filomena Garlito, Graça Antunes, Inês Silva, Nuno Santos
• Idem.	• Realização de seminários temáticos, entre pares, sobre conteúdos da disciplina de História da Cultura e das Artes.	1º 2º 3º	Docentes de História da Cultura e das Artes
• Idem.	• Círculo de estudos "Contextos da Arte Contemporânea".	1º 2º	Docentes de Artes e de História da Cultura e das Artes
• Promover encontros com artistas plásticos e outros agentes culturais relevantes para a formação complementar do curso de Produção Artística.	<ul style="list-style-type: none"> • Altina Martins – Figurinos. • Luís Caixado – Realização Plástica do Espectáculo. • Ricardo Moura – Encenação e Produção. • Amândio Anastácio – Marionetas e Moldes. • Sofia Machado – Meios Digitais. • Diana Nogueira – Estamparia. • Orenzio Santi – Experiências de Tintura natural. • Sofia Fragateiro – Malhas. • Orenzio Santi – Recursos digitais livres. 	1º 2º 3º	Docentes de PT de R.P.E. e de Têxteis: Alexandra Lisboa, Carla Rosa, Elsa Gonçalves, Fernando Sarmento, Lídia Lemos, Susana Gorjão, Ana Gonçalves, Orenzio Santi
• Idem.	• Conversas <i>com...</i> artistas plásticos e outras personalidades de interesse cultural, ex-alunos com projetos académicos ou profissionais relevantes (a anunciar).	1º 2º	Docentes de PT de Têxteis: Lúcio Lima, Helena Estanqueiro, Isabel Magos
• Idem.	• Conferencia com o autor e encenador Luís Castro e a atriz Mónica Garcez sobre os conceitos de Autoria e de Encenação.	3º	Carla Isidro, Luís Castro, Mónica Garcez
• Idem.	• <i>Masterclass</i> Paulo Briguentti - aula de desenho do 12º ano.	3º	Cristina C. Graça
• Desenvolver e aperfeiçoar competências físicas dos alunos.	• Curso de <i>ski/snowboard</i> na neve para alunos.	2º	Nuno Cristóvão

• Desenvolver e aperfeiçoar as competências físicas dos alunos e participar em competições do Desporto Escolar.	• Desporto Escolar - Núcleo de Trampolins.	1º 2º 3º	Liliana Rodrigues
• Idem.	• Desporto Escolar - Núcleo de Ginástica.	1º 2º 3º	Liliana Rodrigues
• Promover a competição de Voleibol, Basquetebol e Futebol.	• Torneios interturmas de Voleibol, Basquetebol e Futebol.	1º 2º 3º	Docentes de Educação Física
• Participar em competições.	• Corta-mato DE.	2º	Docentes de Educação Física
• Valorizar o contributo específico da Filosofia e da História da Cultura e das Artes para o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico e para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável.	• “Clube dos Direitos Humanos”: em articulação com os professores de Desenho, produção de um mural sobre os direitos humanos e divulgação dos trabalhos.	2º 3º	Sílvia Neves
• Idem	• “Clube dos Direitos Humanos”: Passagem de filmes na sala 301 ou no auditório, seguida de debate.	1º 2º 3º	Sílvia Neves
• Idem	• “Clube dos Direitos Humanos”: Visita à exposição “World Press Photo” ou “Bes Photo”, sobre fotografia de reportagem.	2º	Sílvia Neves
• Idem	• “Clube dos Direitos Humanos”: nas turmas, abordagem de diferentes situações da atualidade, de respeito ou de desrespeito pelos direitos humanos (a abordar o caso das meninas de seios destrocados, nos Camarões).	2º	Ana Figueiredo
• Idem.	• Realização de conferência no âmbito da <i>Amnistia Internacional</i> .	1º	Albertina Pascoal, Alexandra Magalhães, Mónica Oliveira, Sílvia Neves, Sónia Araújo
• Idem	• Clube “Núcleo Filosofia e Arte”: Aula aberta subordinada ao tema “A Ética como Aspecto Fundamental da Arte”.	2º	Pedro Mota
• Idem	• Clube “Núcleo Filosofia e Arte”: Aula aberta subordinada ao tema “O cinema como arte”.	2º	Fernando Mouro

• Idem	• “Olhares sobre arte e filosofia”: organização de colóquios.	2º 3º	Alexandra Magalhães, Ana Figueiredo, Mónica Oliveira, Pedro Mota
• Idem	• “Celebração do tempo”: sinalização, nas turmas, de acontecimentos especiais.	1º 2º 3	Ana Azevedo, Ana Figueiredo
• Idem.	• Projeto de parceria com Desenho no âmbito da “Ilustração”, com exposições de trabalhos dos alunos do curso de Design de Comunicação e palestras com ilustradores convidados em três grandes áreas temáticas: Figura humana, Espaço e Texturas.	3º	Manuela Maia
• Fornecer informação sobre saídas académicas pós secundárias.	• Mostra de cursos de ensino superior. • Visitas a escolas de ensino superior.	2º	Luísa Mota, docentes interessados

Apoiar os alunos visando a promoção do sucesso educativo e a minimização de comportamentos de risco em meio escolar

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS ATIVIDADES	PERÍODO	INTERVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Detetar dificuldades específicas de leitura e escrita de forma a prevenir o insucesso escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dislexia no ensino secundário: avaliação e intervenção. <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação e intervenção junto de alunos com dificuldades na leitura e escrita. - Apresentação dos resultados deste programa aos docentes de Português. 	1º 2º 3º	Luísa Mota, equipa EE, diretores turma, docentes de Português
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver modalidades específicas de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação bilingue de alunos surdos: <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação da intervenção de intérpretes de LGP. - Criação e desenvolvimento da "Oficina de LGP" – espaço semanal de reflexão com os alunos surdos sobre o ensino bilingue. - Colaboração com professores na planificação e definição de estratégias pedagógicas. 	1º 2º 3º	Mª João Reis, diretores turma, professores curriculares de EE, intérpretes de LGP
<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer a informação necessária aos alunos para as suas decisões vocacionais. • Promover atitudes ativas de planeamento e exploração vocacional. • Facilitar a transição para o ciclo seguinte (ensino superior, trabalho). • Promover articulação com o exterior. (empresas e escolas superiores). • Desenvolver estratégias e competências na geração digital. • Educar o aluno para a utilização mais esclarecida da biblioteca. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informação, orientação e aconselhamento vocacional: <ul style="list-style-type: none"> - Plano de informação e apoio à escolha de curso; - Plano de apoio à transição para alunos do 12º ano; - Orientação e aconselhamento vocacional individual e de grupo; - Informação e orientação <i>online</i>. 	1º 2º 3º	Luísa Mota, diretores turma, coordenadora de diretores turma, diretores de cursos, Julieta Silva, alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Educar para a saúde: prevenir comportamentos de risco e desenvolver hábitos de vida saudável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenção de consumo de substâncias psicoativas: <ul style="list-style-type: none"> - Formação de docentes e não docentes. - Implementação do grupo de referência para análise de situações e definição de medidas de atuação. - Continuação da definição de normas que restrinjam o consumo de substâncias psicoactivas em meio escolar e sua divulgação; - Atividades dirigidas a turmas específicas. 	1º 2º 3º	Alexandra Barradas, Ana P. Gonçalves, Ana Pinheiro, Belmira Santos, Carla Rosa, direção, diretores de turma, Helena Pinto, Jorge Bastos, Luísa Mota, Mª João Reis, Nuno Cristóvão, Risoleta Pedro, Sílvia Neves, Teresa Alvarez
<ul style="list-style-type: none"> • Idem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais para turmas específicas. 	1º 2º 3º	Mª João Reis, Agrup. Centros de Saúde de Lisboa Oriental

• Idem.	• Projecto de "Educação por pares"	1º 2º 3º	Luísa Mota, Mª João Reis, diretores de turma
• Idem.	• Educação Sexual: <ul style="list-style-type: none"> - Formação de docentes e não docentes, por via de uma acção de formação. - Criação de grupo de pares/mediadores. - Actividades de informação dirigidas a turmas. - Produção de materiais de divulgação sobre temas de sexualidade na disciplina de Projecto e Tecnologias. - Abordagem de temas de sexualidade de forma integrada com os conteúdos curriculares (Filosofia). 	1º 2º 3º	Luísa Mota, Mª João Reis, <i>Centro de Saúde Aparece</i> , Agrupamento de Centros de Saúde de Lisboa Oriental, Instituto da Droga e da Toxicodependência, docentes de PT e de Filosofia do 10º ano.
• Idem.	• Actividades em torno da temática da educação para a saúde dinamizadas por alunos do 10º ano recorrendo a vários meios de expressão (gráfica, sonora, corporal, dramática, etc.).	3º	Mª João Reis, docentes e alunos de PT do 10º ano, <i>Centro de Saúde Aparece</i>
• Apoiar os alunos de 10º ano na escolha da disciplina de opção e partilhar conhecimento científico com a comunidade.	• Sessões de <i>Laboratório Aberto</i> à comunidade, dirigidas a alunos de 10º ano e a outros elementos da comunidade.	3º	Natalina Cavaco
• Idem.	• Comunicação subordinada ao tema <i>Matemática e Arte</i> , com divulgação de trabalhos de alunos dos 12º anos de anos anteriores, no âmbito da disciplina de Matemática dos cursos de ensino artístico especializado.	3º	Cristina Saporiti. Rita Bastos
• Idem.	• Orientação sobre as didáticas utilizadas com os alunos do ensino especial de Design de Comunicação, em articulação com o SPO e docentes de EE.	1º 2º 3º	Filomena Garlito, Luisa Mota, docentes de EE
• Problematizar o consumo de substâncias ilícitas em meio escolar	• Participação no grupo de referência para o estudo do consumo de substâncias ilícitas em contexto escolar.	1º 2º 3º	Jorge Bastos

Renovar e multiplicar modos de cooperação com o meio cultural, artístico, técnico e empresarial, incrementando contactos e parcerias que possam contribuir de forma relevante para o desenvolvimento dos nossos currículos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS ATIVIDADES	PERÍODO	INTERVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> Promover visitas de estudo e outras iniciativas que permitam o intercâmbio com o exterior no âmbito do desenvolvimento programático de PT do 10º ano comum. 	<p><u>Visitas de estudo relacionadas com conteúdos programáticos de PT</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Casa das Histórias de Paula Rêgo, Cascais. Exposições CCB - Coleção Berardo. Fundação Calouste Gulbenkian - Ourivesaria. Museu do Azulejo - Cerâmica. Culturgest - Exposições temporárias. Museu Nacional de Etnologia - Galerias, outras. Museu da Marioneta. Museu do Design. Museu do Chiado. Pavilhão do Conhecimento - Percepção Visual. Diversas Exposições Temporárias. Experimenta Design. 	1º 2º 3º	Docentes de PT de 10º ano comum
<ul style="list-style-type: none"> Promover visitas de estudo e outras iniciativas que permitam o intercâmbio com o exterior no âmbito do desenvolvimento programático de PT, da FCT e de outras disciplinas. 	<p><u>Visitas de estudo a instituições culturais, artísticas e empresariais com relevância para o desenvolvimento de PT, da FCT e demais disciplinas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Arquivo Fotográfico de Lisboa. Cinemateca. "Indie" Lisboa. Laboratório de imagem (Tobis). "Doc" Lisboa. Produtora pós-edição (<i>Concept</i>). CCB – Museu Berardo. Culturgest. <i>Sport TV</i>. TSF. RTP. Galerias de Arte. 	1º 2º 3º	Docentes de PT de Comunicação Audiovisual
<ul style="list-style-type: none"> Idem. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento programático de PT: Casa da Moeda e Centro Português de Serigrafia. 	1º 2º	Docentes de PT do 11º ano de Design de Comunicação
<ul style="list-style-type: none"> Idem. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento da FCT da especialização de Design Gráfico: Imprensa Municipal. 	2º	Docentes de PT do 12º ano de Design de Comunicação

• Idem.	• PT Multimédia (<i>Portugal Telecom</i>) e RTP Multimédia (FCT).	2º	Nuno Gonçalves
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Megarim Iluminação</i>. • <i>Valcromat</i> – Derivados da madeira • FIL - Feira das indústrias de Lisboa. • <i>Intercasa</i>. • <i>Tektónica</i>. • IKEA. • Fundação Ricardo Espírito Santo. • MUDE. • <i>Experimenta Design</i> – várias exposições. • Fundação Calouste Gulbenkian. 	1º 2º	Docentes de PT de Design de Produto
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • Casa das Histórias de Paula Rêgo, Cascais. • Museu Nacional do Azulejo, Lisboa. • Aveiro – Bienal de Cerâmica. • Alcobaca (Mosteiro) – Exposição “A Estética da Paixão”. • Arte Lisboa. • Museu Nacional de Arte Antiga. 	1º 2º	Docentes de PT de Cerâmica: Alberto Lino, Fernando Sarmiento, Helena Pinto, João Amaral, Teresa Pontes
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • Galeria Teresa Seabra, Lisboa. • Fundação Calouste Gulbenkian – Colecção de Joalharia, Sala Lalique, Lisboa. • Museu Nacional de Arqueologia – Acervo – Reservas – Colecção dos Tesouros da Arqueologia Portuguesa, Lisboa. • Galeria Reverso das Bernardas – Paula Crespo, Lisboa. 	1º	Docentes de PT de Ourivesaria: Cristina C. Graça, Filomena Lima, Inês Almeida, Lia Moraes, Rui Trindade
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • Galeria Novo Século – Heitor Figueiredo. • Museu da Marioneta (Sombras). • Fábrica da Cultura – José Carlos Barros. • Museu Nacional do Teatro – Cenografia: A Arte de Vestir o Palco. • Museu Nacional do Teatro – Bastidores. • Cinemateca Júnior (Silhuetas). • Festival de Animação de Lisboa – Montra 2012. • Teatro/Dança – Visionamento de um espetáculo. • Museu Nacional do Traje. • <i>Storytailors Atelier</i>. • Teatro da Trindade (Bastidores). • Escola Superior de Teatro e Cinema. • Museu da Marioneta Montra 12 – Festival de Animação de Lisboa. • Teatro Nacional de S. Carlos – Espetáculo de Ópera. • Espetáculo de Perfinst. 	1º 2º	Docentes de PT de R.P.E.: Alexandra Lisboa, Altina Martins, Carla Isidro, Carla Rosa, Carla Monereo, Elsa Gonçalves, Fernando Sarmiento, Hugo Matos, Lúcia Lemos, Susana Gorjão, Orenzio Santi

• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Experimenta Design 2011</i> – Fernando Brízio no Antigo Convento da Trindade – <i>Useless</i>. • Museu Coleção Berardo (CCB). • Museu e Manufaturas das Tapeçarias de Portalegre. • MUDE. • Museu Coleção Berardo – Exposição Vik Muniz. • Museu do Design e da Moda. 	1º 2º	Docentes de PT de Têxteis: Ana P. Gonçalves, Helena Estanqueiro. Isabel Magos, Lúcia Lemos, Lúcio Lima, Orenzio Santi
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • Cinemateca. • <i>Doc Lisboa</i>. • Escola Superior de Teatro e Cinema. • <i>Indie Lisboa</i>. • <i>Tobis</i>. 	1º 2º 3º	Docentes de Imagem e Som: José Alves, Susana Madeira
• Alargar as perspetivas dos alunos sobre a natureza do conhecimento científico através da experimentação.	• Pavilhão do Conhecimento (<i>Exploratorium</i>), com alunos do 11º ano de Física e Química Aplicadas e Filosofia.	2º	Ana Landeiro, Natalina Cavaco
• Proporcionar a articulação de conhecimentos científico-tecnológicos através do contato com o laboratório de uma empresa ou instituição universitária.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tobis</i>, no âmbito da disciplina de Física e Química Aplicadas • IST, Departamento de Sistemas e Robótica. 	2º	Alunos de 12º ano, Natalina Cavaco; alunos de 11º ano, Ana Landeiro
• Alargar as perspetivas dos alunos sobre a natureza do conhecimento científico.	• Visita de estudo ao Museu da Ciência, com os alunos do 11º ano da disciplina de Física e Química Aplicadas.	1º	Natalina Cavaco
• Idem.	• Visita de estudo ao <i>Exploratorium</i> no Pavilhão do Conhecimento – Ciência Viva, com os alunos do 11º ano de Física e Química Aplicadas.	2º	Natalina Cavaco
• Alargar as perspetivas dos alunos sobre a natureza do conhecimento científico e as suas relações com a arte e a cultura.	• Visita de estudo ao Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do programa “Descobrir”, subordinada ao tema “Matemática e Arte”, com todas as turmas de Matemática.	1º 2º	Docentes de Matemática
• Proporcionar a articulação entre conteúdos programáticos de natureza teórica, com a realidade quotidiana dos indivíduos.	<ul style="list-style-type: none"> • Participação numa sessão plenária da Assembleia da República. • Festival <i>Indie Júnior</i>. 	1º 2º	Ana Landeiro

<ul style="list-style-type: none"> • Organizar visitas de estudo a locais de interesse para o desenvolvimento programático da disciplina de Gestão das Artes no quadro do circuito expositivo da mostra de arte contemporânea e outros centros culturais de relevância internacional. • Desenvolvimento de competências que remetem para aspectos que interligam a cultura e a cidadania europeia. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Arte Lisboa</i>. • <i>Feira de Arte Contemporânea de Lisboa</i>. • <i>Espaço Chiado 8</i>. • <i>Culturgest</i>, Lisboa. • Festival <i>Indie Lisboa</i>. • <i>Guimarães Capital Europeia da Cultura</i>, http://www.guimaraes2012.pt/ • <i>Doc Lisboa</i>. • Visita de estudo ao Luxemburgo: <i>Museu Mudam</i>, http://www.mudam.lu/ <i>Centro Cultural Abadia Neumünster</i>, http://www.ccrn.lu/ • Visita a Instituições Museológicas. (Visitas guiada; conversas com Director ou curador/comissário, artistas). • Visita a circuito galerístico – O fenómeno social e artístico. • Visita a espaços independentes. • Visitas a criadores em residência artística. 	1º 2º 3º	Hélder Castro, José Marques, Pedro Antunes
<ul style="list-style-type: none"> • Permitir aos alunos compreender as condições do prosseguimento de estudos, seus desafios e oportunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vistas de estudo à nova colecção permanente do MUDE com alunos do 11º Ano. • Visitas de estudo no âmbito do programa do evento "Experimenta Design 2011". • Visitas de estudo em parceria com a disciplina de PT. 	2º 3º	Luisa Neves, Manuela Maia
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o intercâmbio com o exterior no âmbito do desenvolvimento programático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visita a exposições temporárias na cidade de Lisboa. 	1º 2º 3º	Docentes de Desenho
<ul style="list-style-type: none"> • Idem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visita estudo à exposição "Perspetiva das coisas", Fundação C. Gulbenkian 	1º	Rui Silva
<ul style="list-style-type: none"> • Chamar a atenção para a possibilidade da humanização das tecnologias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de visita de estudo à <i>Casa do Futuro</i>. 	2º	Conceição Vieira
<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar a cultura americana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ida ao cinema – <i>Midnight in Paris</i> 	1º	Maria José Magalhães, Sulamita Gavino
<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar a língua e cultura anglo-saxónica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ida ao Auditório Santa Joana Princesa, para assistir à peça <i>World at War</i>. 	1º 3º	Eva Branco, Graça Coelho, Inês Ferraz, M ^a José Magalhães, Sulamita Gavino
<ul style="list-style-type: none"> • Idem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ida ao auditório do IPJ, assistir ao teatro interactivo <i>Avalon</i>. 	2º	Eva Branco, Graça Coelho
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar os alunos para a necessidade da defesa e da preservação ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ida ao Oceanário de Lisboa. 	3º	Eva Branco, Sulamita Gavino

• Promover o contato com a língua inglesa.	• Fazer o <i>tour Yellow Bus</i> .	3º	Eva Branco, Inês Ferraz
• Promover o conhecimento da escola e da sua obra.	• Elaboração de um folheto sobre a escola em Inglês.	3º	Luís Simas
• Promover o conhecimento da cultura e tradição anglo-saxónica.	• Festejar o Natal com <i>Christmas Carols</i> e <i>Concurso de Valentines</i> .	1º 2º	Luís Simas
• Explorar a criatividade dos alunos. • Promover o gosto e o desenvolvimento da escrita em Inglês.	• Escrita criativa - elaboração de um conto.	3º	Luís Simas
• Motivar para a leitura de <i>Memorial do Convento</i> de José Saramago. • Contextualizar histórico-socialmente a obra. • Sentir e viver, através dos sentidos, um espaço tornado literário.	• Visita a: Igreja da Madre de Deus, Museu de S. Roque, Museu de Arte Antiga (Barroco)	1º 2º	Risoleta Pedro
• Sentir e viver, através dos sentidos, um espaço tornado literário.	• Roteiro de Cesário.	1º 2º	Risoleta Pedro, Rosalina Tique
• Dar uma nova vida pessoal à poesia de Fernando Pessoa através da vivência dos seus passos e espaços.	• Lisboa Pessoaana.	1º 2º	Filomena Devesa
• Motivar os alunos para o estudo e leitura integral da obra <i>Os Maias</i> .	• Lisboa Queirosiana.	2º	Elisabete Sabino, Risoleta Pedro, Rosalina Tique
• Interagir com o exterior.	• Ida ao teatro (a seleção do espetáculo será feita de acordo com a programação apresentada pelas várias "salas").	2º	Celeste Januário, Risoleta Pedro
• Promover visitas de estudo que permitam o intercâmbio com o exterior.	• Participação numa sessão plenária da Assembleia da República. • Festival <i>Indie Júnior</i> . • Departamento de Sistemas e Robótica do Instituto Superior Técnico.	1º 2º 3º	Ana Landeiro
• Idem.	• Museu Calouste Gulbenkian Arte e Ciência.	2º	Ana Figueiredo, Pedro Mota, Sílvia Neves

• Idem.	• Pavilhão do Conhecimento: exposição Explora.	2º 3º	Ana Figueiredo
• Idem.	• Pavilhão do Conhecimento.	2º	Ana Figueiredo, Ana Landeiro, Sílvia Neves
• Idem.	• Centro de Arte Moderna ou Coleção Particular Fundação Calouste Gulbenkian	2º	Pedro Xavier
• Idem.	• Museu Nacional de Arte Antiga.	1º	Pedro Silva
• Idem.	• Lisboa Romana – Núcleo Arqueológico da Rua dos Correeiros e Teatro Romano.	2º	Mª José Cabral
• Idem.	• Sé de Lisboa.	3º	Mª José Cabral
• Idem.	• Mosteiro dos Jerónimos.	2º	Pedro Xavier
• Idem.	• Igreja de São Roque.	2º	Pedro Silva
• Idem.	• “Sintra Romântica” – Projecto interdisciplinar entre História da Cultura e das Artes e Português, com visita de estudo à Quinta / Palácio da Regaleira e ao Palácio da Pena em Sintra.	1º	Ana Azevedo, Cesaltina Pedro, José Oliveira, Mª José Cabral
• Idem.	• Arte Contemporânea - Centro Cultural de Belém Museu Colecção Berardo.	3º	Ana Azevedo
• Idem.	• Museu do Chiado.	2º	Pedro Xavier
• Idem.	• Mosteiro dos Jerónimos e Padrão dos Descobrimentos	1º	Filomena Devesa
• Desenvolver acções com base na transversalidade dos currículos.	• Visitas de estudo a bibliotecas públicas com professores e turmas.	1º 2º 3º	Julieta Silva, outros elementos da BE CRE
• Promover acções de divulgação da pesquisa directa e digital.	• Jovens autores: divulgação de textos de alunos, com reconhecida qualidade literária, no blogue/página do centro de recursos.	1º 2º 3º	Julieta Silva, outros elementos da BE CRE

<ul style="list-style-type: none"> Promover práticas pedagógicas de contato com o exterior 	<u>Aulas no exterior</u> <ul style="list-style-type: none"> Aula prática no exterior: percurso pela Baixa de Lisboa, visita a algumas lojas e almoços num restaurante de comida tradicional portuguesa com alunos de Português Língua Não Materna. 	2º	Rosalina Tique
Promover a articulação com o exterior através do estabelecimento de contatos e parcerias com entidades externas, empresas com atividade afim das áreas curriculares.	<u>Júris das provas de aptidão artística</u> <ul style="list-style-type: none"> Constituição dos júris das provas de aptidão artística. 	3º	Direção, diretores de curso
<ul style="list-style-type: none"> Idem. 	<u>Protocolos de cooperação com instituições visando as actividades da FCT</u> <ul style="list-style-type: none"> Museu Nacional de Arte Antiga, para se realizar a FCT dos alunos da especialização de Cerâmica. Escolas de Ourivesaria do PLE, para se realizar a FCT dos alunos da especialização de Ourivesaria. Associação "Reklusa", para realizar a Formação em Contexto de Trabalho dos alunos da especialização de Têxteis. 	1º 2º	Direção, docentes de PT de Produção Artística
<ul style="list-style-type: none"> Implementar projetos de intercâmbio escolar. 	<u>Participação e dinamização de actividades de intercâmbio</u> <ul style="list-style-type: none"> Participação em actividades do projecto P.L.E. - <i>Parlement Lycéen Européen des Écoles de Bijouterie et Metiers d'Art</i>: - Editoriais do Jornal <i>Le Mur</i> (França); - Exposição Itinerante de Jóias; - Concurso de desenho de jóias e de jóias; - 20º Encontro Anual de Escolas de Ourivesaria do PLE a realizar no Porto, Portugal. Participação no Projecto Comenius – parceria multilateral: - Exposições itinerantes de Jóias no âmbito do projecto "Raconte-moi un bijou"; Encontro de escolas parceiras na Escola António Arroio. 	1º 2º 3º	Docentes de PT de Ourivesaria
<ul style="list-style-type: none"> Incrementar condições de intercâmbio formativo e informativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação no projeto <i>Conferências da Primavera</i> dinamizado por membros do Conselho Geral (R.P.E. e Têxteis, 11º ano). Desenvolvimento de oficinas Abertas (Cerâmica, Ourivesaria e Têxteis, 12º ano) no âmbito das <i>Conferências da Primavera</i>. <i>Workshop</i> de Tapeçaria e Tecelagem para turmas de 2º Ciclo de Susana Sintra. 	2º 3º	Docentes de PT de Produção Artística: Cerâmica, Ourivesaria, R.P.E. e Têxteis
<ul style="list-style-type: none"> Idem. 	<ul style="list-style-type: none"> Formação de utilizadores: sessões de informação, divulgação das valências da biblioteca centro de recursos. Sessões de pesquisa bibliográfica e digital para turmas. 	1º 2º 3º	Julieta Silva, equipa BE CRE

<ul style="list-style-type: none"> Promover encontros com artistas e outros agentes culturais relevantes para a problemática da gestão das artes. 	<ul style="list-style-type: none"> Círculo de conversas e debates “Ponto de Açúcar” (continuação): A Arte Contemporânea: análise das relações entre: criador produtor gestor público. Receber e/ou visitar: jovens artistas, artistas comissários, programadores culturais, curadores, críticos. 	1º 2º 3º	Hélder Castro, José Marques, Pedro Antunes
<ul style="list-style-type: none"> Promover contatos com entidades externas em ordem a participar em eventos. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Doc Lisboa</i>: Receção de elementos da <i>Apordoc</i> (http://www.apordoc.org/) na Escola; deslocação ao <i>Doc Lisboa</i>. Participação em reportagens do <i>Indie Júnior</i>. 	1º	Hélder Castro, José Marques, Pedro Antunes
<ul style="list-style-type: none"> Idem. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação na concretização de produtos gráficos para atividades de intercâmbio escolar: Exposição Itinerante de Jóias <i>Travelling Exhibition of Jewellery</i> e Encontro das escolas parceiras <i>Comenius Meeting</i>. 	2º	Filomena Garlito, docentes de PT de 12º ano de Design Gráfico
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver projetos, parcerias e atividades livres, de abertura à comunidade: desencadeando ações de divulgação e promoção da escola e da BE CRE; divulgando a escola para o exterior, utilizando a tecnologia digital para comunicação e informação; sensibilizando para a avaliação crítica da informação, segurança de dados, ética do utilizador; promovendo ações de divulgação da pesquisa direta e digital. 	<p><u>Estágios e outras estratégias de complemento curricular</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Realização de contatos para eventual colaboração com instituições escolas de artes. Dinamização de: blogue <i>arteziletras</i>: bibliotecas, novas literacias, leitura. <i>Twitter</i> @cresaa da BE_ARROIO. Blogue <i>Crisálidas e Mariposas</i> sobre jovens, média e socialização. Introdução de conteúdos na página da BE CRE na página da escola. Projeto “Aplicações Web”: criação e avaliação de um conjunto de ferramentas digitais a disponibilizar em linha, na página da escola/BE. 	1º 2º 3º	Julieta Silva, José Jerónimo, outros docentes interessados
<ul style="list-style-type: none"> Promover a interdisciplinaridade. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise de programas das várias áreas curriculares tendo em vista o estabelecimento de interdisciplinaridade. 	1º 2º 3º	Filomena Garlito
<ul style="list-style-type: none"> Gerir a biblioteca escolar: equacionando o processo de autoavaliação da BE; atribuindo funções a eventuais colaboradores; assegurando a gestão da informação e disponibilização ao público escolar; promovendo ações de formação e informação entre pessoal docente; mobilizando e gerindo recursos financeiros. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração e submissão, à aprovação, do documento “Política de desenvolvimento da coleção”. Atualização dos recursos e respetiva divulgação à comunidade escolar: boletins bibliográficos, listagens, blogue. 	1º 2º 3º	Julieta Silva, equipa BE CRE
<ul style="list-style-type: none"> Idem. 	<ul style="list-style-type: none"> Centro de recursos Biblioteca escolar: trabalho de indexação e catalogação. 	1º 2º 3º	Ana Figueiredo, Cesaltina Pedro, Mª José Cabral

• Idem.	• Apoio aos alunos e outros utentes.	1º 2º 3º	Ana Galhós, Dionísio Fernandes, Elisabete Miguel, Elisabete Sabino, Helena Estanqueiro, Helena Rodrigues Jaime Lebre, João Santos, Lúdia Lemos, Luísa Soeiro, Paula Baptista, Teresa Nunes
• Proporcionar estágios a formandos.	Acompanhamento de mestrandos em ensino das Artes Visuais, provenientes da Universidade de Lisboa e do Instituto de Artes e Design.	1º 2º 3º	Anabela Canas, Fernanda Soares
• Contribuir para a formação de psicólogos escolares e alargar o âmbito de atuação do SPO.	• Acompanhamento de estagiária - estágios curriculares do curso de psicologia da FP-UL.	1º 2º 3º	Luísa Mota

Promover e incrementar a articulação das polivalentes componentes de formação técnica e estética, numa acção construtiva e integradora da escola, para que a sua própria vivência e imagem naturalmente se alterem

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS ATIVIDADES	PERÍODO	INTERVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> Melhorar e valorizar os espaços físicos e vivenciais da escola e regulamentar o seu funcionamento. 	<p><u>Organização dos espaços oficiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboração de propostas para a melhoria das condições de trabalho ao nível dos espaços e dos equipamentos das novas instalações da escola e implementação de regulamentos. 	1º 2º	Direção, diretores de instalações, docentes de PT e outras disciplinas dos cursos
<ul style="list-style-type: none"> Inventariar equipamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Criação de base de dados no âmbito da inventariação dos equipamentos disponíveis na escola. 	1º 2º 3º	Nelson Candeias, Sofia Machado
<ul style="list-style-type: none"> Idem. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação no desenvolvimento e montagem dos futuros ateliês livres. 	1º 2º 3º	Jorge Bastos
<ul style="list-style-type: none"> Produzir eventos onde os trabalhos produzidos pelos alunos possam ser expostos e vendidos. 	<p><u>Outras actividades decorrentes da produção em contexto oficial</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Venda de Natal – Cerâmica. Feira de Santo Eloy – Ourivesaria. 	1º	Docentes PT Cerâmica e de PT Ourivesaria
<ul style="list-style-type: none"> Gerir a papelaria em ordem a proporcionar a melhor oferta de produtos com qualidade. 	<p><u>Papelaria e loja</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Gestão da papelaria e particularmente dos materiais relacionados com disciplinas artísticas. 	1º 2º 3º	Alexandra Barradas, Ana Amorim, Nair Neves
<ul style="list-style-type: none"> Instalar e promover a loja da escola. Potenciar a partilha do livro usado. 	<ul style="list-style-type: none"> Estudo do modelo a implementar na venda de artefactos produzidos por alunos. Dinamizar a venda ou partilha do livro usado, tendo em vista aproveitar melhor os recursos económicos e ambientais investidos. 	3º	Direção, diretores de curso e de instalações, diretores de turma, docentes em geral.
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver uma nova imagem identitária da escola. 	<p><u>Imagem corporativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Realização de concurso tendo em vista a selecção de uma nova imagem identitária para a escola. 	1º 2º 3º	Alunos de Design de Comunicação

Desenvolver e dinamizar canais de comunicação estética, pedagógica, administrativa e institucional, gerando partilhas e intensificando contactos de proximidade entre os membros internos e externos da comunidade escolar

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS ATIVIDADES	PERÍODO	INTERVENIENTES
• Produzir e difundir conteúdos digitais.	<p><u>Dinamização da comunicação audiovisual, de exposições, de projectos, de espaços de discussão e de outras formas de comunicação e interacção</u></p> <p>• Elaboração de conteúdos relativos de PT do 10.º ano comum e sua colocação na página <i>Web</i> e na plataforma <i>Moodle</i> da escola.</p>	1º 2º 3º	Cláudia Mateus, Helena Rodrigues, Jaime Lebre, Josefa Costa
Idem.	• Elaboração de conteúdos relativos a Necessidades Educativas Especiais e sua colocação no sítio eletrónico e na plataforma <i>Moodle</i> da escola.	1º 2º 3º	Luísa Mota, Mª João Reis, Rosário Tavares
• Comunicar interna e externamente por via gráfica, eletrónica e audiovisual.	• Criação do blogue viagemnaminhadiferenca.blogspot.com .	1º 2º 3º	Ana N. Gonçalves, Luís Conde, alunos PT 10º ano (A,F,H,J,L)
• Produzir eventos artísticos e culturais no espaço escolar e no exterior.	• Desenvolvimento do projecto <i>Aparece</i> , por alunos e docentes de PT do 10.º ano comum, no âmbito da Educação para a Saúde.	1º 2º 3º	Ana N. Gonçalves, Cláudia Mateus, Helena Rodrigues, Jaime Lebre, Josefa Costa, Luís Conde, <i>Centro de Saúde Aparece</i>
• Idem.	• Produção de cartazes de divulgação do projecto “Aparece” em colaboração com o <i>Centro de Saúde Aparece</i> integrado no projecto de promoção da saúde.	1º 2º 3º	Cláudia Mateus, Helena Rodrigues, Jaime Lebre, Josefa Costa, Sofia Machado
• Implementar ciclos temáticos de cinema.	<p>• Cineclube – ciclos de cinema.</p> <p>• Implementação da televisão da escola com início da produção e exibição.</p>	1º 2º 3º	Delfim Ramos, Luís Simões, outros docentes de CA
• Promover a interação com a comunidade escolar.	• Realização de cartões de Natal a afixar em locais possíveis da escola, na respetiva língua, pelos alunos de Português Língua Não Materna.	1º	Elisabete Sabino, Filomena Devesa, Rosalina Tique, Teresa Nunes

• Motivar para a leitura e a escrita de poesia.	• Árvore dos Poemas: Instalação no átrio da escola com apresentação de poemas coligidos e elaborados, quer por alunos e professores das diversas disciplinas do departamento, quer pelos restantes membros da comunidade escolar, outros professores, funcionários, encarregados de educação, a divulgar ainda no blogue do departamento.	2º	Rosalina Tique, docentes do Departamento de Línguas e Literaturas
• Entender a dualidade de pensamento e de ação política como condicionantes da produção material associada aos lugares.	• Desenvolvimento de aulas abertas.	2º 3º	Risoleta Pedro
• Promover a ampla difusão da imagem da escola, interna e externamente, através da mostra daquilo que nela melhor se faz.	• Exposição final de trabalhos de alunos.	3º	Fernanda Soares, Jorge Bastos, Lúcio Lima
• Idem.	• Exposição final de trabalhos de alunos do curso de Comunicação Audiovisual.	3º	Delfim Ramos
• Idem.	• Exposição de trabalhos de alunos finalistas de Fotografia do curso de Comunicação Audiovisual.	3º	Bruno Santos, João Ribeiro, Pedro Gil
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição de trabalhos de alunos de PT do 10.º ano comum integradas na <i>Mostra de Artes</i>, em colaboração com a disciplina de Gestão das Artes. • Exposição de diários de projeto integrados nas <i>Conferências da Primavera</i>. • Apresentação de trabalhos desenvolvidos na disciplina de Projecto e Tecnologias. 	3º	Docentes de PT do 10º ano comum e de Gestão das Artes Ana N. Gonçalves, Luís Conde Docentes de PT do 10º ano comum e de Gestão das Artes
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição de trabalhos de alunos de Têxteis do ano de 2010 2011 (Museu do Traje em colaboração com a disciplina de Gestão das Artes). • Criação de bases de dados com trabalhos de alunos. • Construção de um espaço para fotografar trabalhos de alunos. Elaboração de um arquivo fotográfico. 	1º 2º 3º	Docentes de PT de Têxteis: Ana P. Gonçalves, Lúcia Lemos, Orenzio Santi
• Idem.	• Exposições de trabalhos de alunos de Ourivesaria – Projecto Comenius “Racontemoi un bijou” e PLE.	1º 2º	Docentes de PT de Ourivesaria e comissão de exposições
• Idem.	• Produção do anuário gráfico digital da escola.	3º	José Jerónimo, Nelson Candeias, Nuno Gonçalves

• Idem.	• Edição de conteúdos do trabalho letivo desenvolvido nas áreas de especialização do curso de Produção Artística para divulgação no sítio eletrónico da escola, na plataforma <i>Moodle</i> e no anuário da escola.	1º 2º 3º	Docentes de PT de Produção Artística Cerâmica, Ourivesaria, R.P.E. e Têxteis
• Idem.	• Exposição de trabalhos de alunos de Realização Plástica do Espectáculo do ano 2010 2011 (Canto Barroco). • Criação de bases de dados com trabalhos de alunos. • Registo fotográfico dos trabalhos realizados para a Prova de Aptidão Artística, por alunos do 12º ano do Curso de Comunicação Audiovisual.	2º	Docentes de PT de RPE: Alexandra Lisboa, Carla Rosa, Elsa Gonçalves, Fernando Sarmiento, Lídia Lemos, Susana Gorjão
• Facultar informação para os alunos poderem tomar decisões sobre o seu percurso escolar.	• Dinamização de sessões de esclarecimento para os alunos de 10º ano sobre a especificidade das especializações do curso de Design de Comunicação.	3º	Diretores de curso
• Idem.	• Apresentação da disciplina de Geometria Descritiva a alunos do 10º ano.	2º	António Farinha, José C. Silva, Vítor Cardoso
• Idem.	• Apresentação da disciplina de Gestão das Artes a alunos do 10º ano.	2º	Hélder Castro, José Marques, Pedro Antunes
• Idem.	• Apresentação da disciplina de Teoria do Design a alunos do 10º ano.	2º	Luísa Neves, Manuela Maia
• Produzir e difundir conteúdos digitais.	• Realização de artes finais digitais e recolha de material para o <i>website</i> da escola.	1º 2º 3º	Filomena Garlito, Nuno Santos, Sofia Machado
• Idem.	• Projecto “Mostra de Artes” - Produção de uma mostra de artes elaborada pelos alunos de Gestão das Artes.	3º	Hélder Castro, José Marques, Pedro Antunes
• Promover a saúde e estilos de vida saudáveis.	• Projeto de “Educação para a Saúde”.	1º 2º 3º	Luísa Mota, Mª João Reis, docentes de Filosofia, História da Cultura e das Artes, PT
• Promover a articulação com o exterior através do estabelecimento de contatos com outras instituições.	• Desenvolvimento do projeto “Lisboa em Pessoa”.	1º 2º 3º	António Farinha
• Idem.	• Preparação da participação da escola na <i>Trienal de Desenho</i> , 2012.	1º 2º 3º	Cristina C. Graça, Rui Silva, docentes de Desenho

• Idem.	• <i>Conferências da Primavera</i> - Paineis “diário gráfico” + exposição.	3º	Rui Silva, docentes de Desenho
• Idem.	• Participação nas <i>Conferências da Primavera</i> , por via da implementação de um “Design workshop”.	2º	Docentes de PT de Design de Produto
• Divulgar o trabalho produzido na escola.	• Exposição anual de Desenho - selecção e montagem de trabalhos executados pelos alunos de Desenho.	3º	Docentes de Desenho
• Idem.	• Exposição de trabalhos de 11º ano do curso de Design de Produto de 2011 2012, organizada em parceria com a Casa Museu Anastácio Gonçalves.	1º	Alexandra Barradas, João Crespo, Susana Lanceiro
• Desenvolver ações de promoção dos cursos e dos seus domínios de formação junto da comunidade escolar.	• Exposição de projetos desenvolvidos pelos alunos de todos os cursos. • Promoção da “Semana dos Cursos”.	3º	Diretores de curso Docentes e alunos de PT de todos os cursos
• Desenvolver canais de comunicação entre os docentes e entre estes e os alunos.	• Criação e manutenção, na plataforma <i>Moodle</i> , de espaços para todos os departamentos, cursos e todas as disciplinas curriculares.	1º 2º 3º	Coordenadores de disciplina, departamento, diretores de cursos, docentes em geral
• Promover um ensino “virtual”.	• Criação e manutenção de uma “sala de aula virtual” de História da Cultura e das Artes.	1º 2º 3º	Ana Azevedo, José Oliveira
• Incrementar formas de comunicação interativa por via informática.	• Criação e desenvolvimento de blogues de dinamização dos conteúdos disciplinares de Filosofia e de História da Cultura e das Artes como forma de incentivar os alunos à participação na pesquisa e estudo das matérias lecionadas: • “Ícaro e a Caverna – Filosofia e Praxis” - http://petrusgmota.blogspot.com/ • http://www.galilesegargulas.blogspot.com/ • http://www.hca-pedro.blogspot.com/	1º 2º 3º	Pedro Mota, Pedro Silva, Pedro Xavier
• Idem.	• Manutenção e dinamização do blogue em www.teoriadodesign-aa.blogspot.com , sua ligação mais efetiva à página da disciplina e à plataforma <i>Moodle</i> .	1º 2º 3º	Luísa Neves, Manuela Maia
• Idem.	• Blogues de alunos (http://doanoonze.blogspot.com/).	1º 2º 3º	Celeste Januário
• Partilhar com os alunos um dossiê virtual da disciplina.	• <i>EscoAr-te</i> (http://risoescolar.blogspot.com/)	1º 2º 3º	Risoleta Pedro

• Promover, apoiar e incentivar os alunos no esforço de estudo e pesquisa.	• http:// complementoindirecto12ano.blogspot.com .	1º 2º 3º	Marcela Neves
• Idem.	• http://serportuguês-aa.blogspot.com	1º 2º 3º	Filomena Devesa
• Idem.	• <i>O fim do giz</i> (http://ofimdogiz.blogspot.com/).	1º 2º 3º	Cristina Freitas
• Idem.	• https://sites.google.com/site/eli364aa/	1º 2º 3º	Elisabete Miguel
• Divulgar projetos do departamento de Línguas e Literaturas.	• <i>Monoblogue</i> (http://monoblogueaadl2010.blogspot.com).	1º 2º 3º	Rosalina Tique, docentes do departamento
• Divulgar temas atuais no âmbito da juventude, média, educação e sociedade.	• Blogue: http://crisalidasemariposas.blogspot.com/	1º 2º 3º	Julieta Silva
• Organizar e disponibilizar, ao conselho geral e à comunidade, um arquivo atualizado.	• Sala virtual do Conselho Geral.	1º 2º 3º	Risoleta Pedro
• Implementar a prática de reflexão pedagógica em torno da avaliação de alunos.	• Reflexão sobre a prática de avaliação de aprendizagens e elaboração de instrumentos de avaliação na sequência do processo iniciado no ano anterior.	1º 2º	Coordenadores de disciplina, de departamento, diretores de curso, docentes em geral
• Idem.	• Exercício de reflexão e de elaboração de propostas de alteração de descritores e modos de avaliar na disciplina de Desenho A, a enviar ao GAVE.	2º	Anabela Canas, Rui Silva, Helena Miranda
• Proporcionar meios eletrónicos de informação e comunicação na escola.	• Administração da plataforma <i>Moodle</i> da escola. • Administração do correio eletrónico institucional.	1º 2º 3º	Rita Bastos
• Idem.	• Manutenção dos espaços de coordenação, na plataforma <i>Moodle</i> , dos departamentos e dos órgãos de gestão, das convocatórias de reuniões e outros que venham a revelar-se necessários.	1º 2º 3º	Rita Bastos, coordenadores de disciplina, departamento, diretores de curso
• Divulgar a escola no exterior, informando, promovendo e prestigiando o produto do trabalho nela realizado.	• Edição de conteúdos, atualização e manutenção do sítio www.antonioarroio.pt .	1º 2º 3º	Nuno Santos, equipa PTE, docentes em geral

• Apoiar a realização fotográfica na escola.	• Apoio à realização de fotografias para inserção no sítio www.antonioarroio.pt .	1º 2º 3º	Nelson Candeias
• Interagir com a escola no âmbito da produção digital de trabalhos.	• Interação com os departamentos em ordem à promoção de uma maior eficácia nas apresentações digitais dos trabalhos dos alunos.	1º 2º 3º	Sofia Machado
• Promover um espaço virtual de comunicação com os alunos.	• Desenvolvimento do <i>Espaço Aluno</i> tendo em vista o esclarecimento de múltiplas questões colocadas pelos alunos.	1º	Direção, diretores de turma, SPO, docentes EE, outros.
• Colaborar com departamentos curriculares desenvolvendo recursos impressos e digitais considerados necessários pelas estruturas educativas e apoiando a prática letiva e os projectos curriculares das turmas.	• Produção e gestão de recursos materiais - banco de ferramentas digitais. • Apoio e promoção de atividades curriculares e formativas (na área do desenho e da ilustração) e no âmbito de efemérides (efemérides, dias de...) • Recolha de propostas de novas aquisições livro e não livro.	1º 2º 3º	Julieta Silva, diretores de curso
• Divulgação e promoção da Leitura e Literacias: divulgando a Língua e a Cultura Portuguesa; divulgando a Língua e a Literatura Estrangeira; desenvolvendo ações de promoção da escrita e da leitura; privilegiando ações com base na transversalidade dos currículos e na área da formação para a vida.	• Realização de sessões de sensibilização à leitura e pesquisa em espaço de biblioteca pública. • Jovens Autores: divulgação de trabalhos de alunos com qualidade literária (blogue <i>arteziletras</i>). • <i>Workshops</i> (atividades de preparação da transição para a vida profissional), em colaboração com o SPO. • Atividades pontuais em colaboração com o SPO: livraria social.	1º 2º 3º	Julieta Silva, departamento de Línguas e Literaturas, SPO
• Aprofundar o conhecimento sobre o patrono "António Arroio".	• Desfile de Carnaval: " <i>Arroio, Quem?</i> " – Desenvolvimento de um projeto temático que visa a exploração do tema António Arroio, permitindo aos participantes conhecerem mais a fundo o patrono, a tradição e a própria escola em si.	2º	Associação de estudantes
• Idem.	• Desenvolvimento de projetos de documentação fotográfica e videográfica.	2º	Alunos e docentes de PT de Comunicação Audiovisual
• Prevenir comportamentos de risco.	• Organização de uma palestra sobre prevenção e contenção de consumo de substâncias psicoativas e de álcool. • Plano de ação dos Bombeiros Voluntários de Lisboa no apoio ao desenvolvimento do Desfile de Carnaval.	2º	Associação de estudantes, Bombeiros Voluntários de Lisboa
• Assegurar a segurança através da gestão de espaço e condicionantes.	• Organização do Desfile de Carnaval com o apoio da PSP para garantir os níveis de segurança mínima para a sua realização. • Estabelecimento de um percurso que deverá ser vigiado pela PSP e pelos Bombeiros Voluntários de Lisboa.	2º	Associação de estudantes Bombeiros Voluntários de Lisboa, Polícia de Segurança Pública

<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar a biblioteca. • Promover a dinamização do espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio logístico e articulação com os departamentos e cursos na dinamização de palestras, aulas abertas e debates. 	1º 2º 3º	Julieta Silva
<ul style="list-style-type: none"> • Concretizar as ações necessárias ao processo de realização dos exames finais do 11º e 12º anos (nacionais e de escola), em articulação com as determinações do Júri Nacional de Exames. 	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento das necessidades, planeamento e organização dos recursos e da logística fundamentais à realização dos exames, em estreita colaboração com os órgãos de gestão executiva e pedagógica da escola. • Execução e controlo das tarefas envolvidas na sua realização. • Apoiar os alunos na fase de reapreciação e reclamação das provas de exame nacional. 		<p>Ana Amorim, Susana Madeira e restantes elementos do secretariado de exames</p> <p>Professores das disciplinas com exames nacionais</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reunir e trabalhar em conjunto visando partilhar pontos de vista e consensualizar posições em ordem a tomar decisões. 	<p><u>Reuniões de órgãos de gestão, estruturas intermédias e outras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Conselho Pedagógico</u>: As reuniões deste órgão realizam-se, por regra, nas tardes das primeiras quartas de cada mês, prevendo-se as seguintes agendas: <ul style="list-style-type: none"> • 1ª reunião: Lançamento do ano letivo. Aprovação do Regimento e agenda de trabalhos do conselho. Grupos de trabalho do conselho. Distribuição de serviço. Plano anual de actividades. • 2ª reunião: Grupos de trabalho do conselho. Plano anual de actividades. Avaliação interna da escola. Regulamento das instalações. • 3ª reunião: Plano de formação do pessoal docente e não docente. Critérios específicos de avaliação dos alunos. Regulamentos da FCT e plano de formação da PAA. • 4ª reunião: Critérios e recomendações para os conselhos de turma do 1.º período. Ponto de situação do funcionamento do 10º ano comum e dos cursos. Plano tecnológico de educação. • 5ª reunião: Balanço do 1.º período. Ponto de situação da avaliação com base nos novos critérios gerais e específicos de avaliação. Aprovação de programas individuais de alunos com necessidades educativas especiais. • 6ª reunião: Análise dos resultados de avaliação do 1.º período e definição de estratégias de superação. Apreciação de pedidos de equiparação a bolseiro. Avaliação interna da escola. • 7ª reunião: Ponto de situação relativo ao plano tecnológico de educação. Critérios e recomendações para os conselhos de turma do 2.º período. Exames. • 8ª reunião: Balanço do 2.º período e análise dos resultados de avaliação do 1.º período e definição de estratégias de superação. Equipas de trabalho de final de ano. Apreciação de pedidos de licença sabática. • 9ª reunião: Ponto de situação do funcionamento do 10º ano e dos cursos. Calendarização de exames e provas de aptidão artística. Aferição de critérios de avaliação das provas de aptidão artística. Critérios de distribuição de serviço. • 10ª reunião: Ponto de situação relativo à formação do pessoal docente e não docente. Critérios e recomendações para os conselhos de turma do 3.º período. • 11ª reunião: Ponto de situação relativo à formação do pessoal docente e não docente. Critérios e recomendações para os conselhos de turma do 3º período. • 12ª reunião: Balanço de 2011 12. • 13ª reunião: Balanço de 2011 12 – conclusão. 	<p>06.09.2011</p> <p>12.10.2011</p> <p>02.11.2011</p> <p>30.11.2011</p> <p>04.01.2012</p> <p>01.02.2012</p> <p>07.03.2012</p> <p>11.04.2012</p> <p>02.05.2012</p> <p>06.06.2012</p> <p>06.07.2011</p> <p>04.07.2012</p> <p>05.07.2012</p>	Membros conselheiros

• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Direção</u>: Reúne ordinariamente nas manhãs de quarta, e extraordinariamente sempre que o diretor o entender ou algum membro da direção o solicitar, para tratar da gestão corrente e estratégica da escola nos múltiplos domínios legalmente previstos na sua atividade. 	1º 2º 3º	Membros da direção
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conselho Geral</u>: Reúne nas tardes de quarta, ordinariamente duas vezes por trimestre e extraordinariamente sempre que for julgado necessário, prevendo-se a seguinte agenda: <ul style="list-style-type: none"> • 1ª reunião: Aprovação do Plano Anual de Atividades. Apreciação dos resultados do processo de auto-avaliação da escola. Aprovação da agenda. Informações. • 2ª reunião: Definição das linhas orientadoras para a elaboração do orçamento. Definição das linhas orientadoras do planeamento e execução do domínio da ação social escolar. • 3ª reunião: Emissão de parecer sobre os critérios de organização dos horários. Aprovação do relatório de contas de gerência. • 4ª reunião: Aprovação do relatório do Plano Anual de Atividades. Balanço das <i>Conferências da Primavera</i>. • Coordenação da preparação das <i>Conferências da Primavera</i>. 	19.10.2011 25.01.2012 11.04.2012 11.07.2012 1º 2º 3º	Membros conselheiros Risoleta Pedro (Ana Landeiro, Cristina Freitas, Fernanda Soares, Helena Pinto, Rui Silva)
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conselho Administrativo</u>: Reúne nas tardes das segundas quartas de cada mês, para tratar da análise financeira, do apuramento contabilístico e da apreciação de balancetes com base na escrituração relativa ao mês anterior, da assunção de encargos e da aprovação de despesas a efectuar. Em algumas reuniões proceder-se-á ainda à elaboração de alguns documentos: na de janeiro, do orçamento para 2011; na de abril, da conta da ASE; na de maio, da conta de gerência. 	1º 2º 3º	Membros conselheiros
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Coordenação da biblioteca centro de recursos</u>: Reúne com o direção amiúde, sem data previamente calendarizada, a fim de tratar de assuntos do interesse da BE CR, a saber: requisição de equipamentos e materiais; gestão do pessoal; preenchimento de inquéritos da rede bibliotecas escolares; outros assuntos do interesse desta estrutura. 	1º 2º 3º	Equipa da BE CRE
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Pais e encarregados de educação</u>: O diretor reúne com elementos da Associação de Pais e Encarregados de Educação em datas a calendarizar. Esta associação reúne, em assembleia-geral, uma vez por ano, para eleger os seus corpos gerentes e ordinariamente, sempre que for convocada pelo seu presidente. 	1º 2º 3º	Diretor, pais e encarregados de educação

• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Pessoal não docente</u>: A direção reúne ordinariamente com todo o pessoal não docente duas vezes por período letivo, para tratar de assuntos relacionados com a sua atividade na escola. Calendarização prevista: 7 de setembro e 21 de dezembro; 8 de fevereiro e 4 de abril; 16 de maio e 18 de julho. Pontualmente, a direção reunirá (em datas a calendarizar) com as equipas de pessoal não docente que trabalham no bar e na papelaria. O diretor reunirá ainda mensalmente com o pessoal não docente em serviço na secretaria. 	1º 2º 3º	Diretor, pessoal não docente
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Diretores de turma e pais e encarregados de educação</u>: Os diretores de turma reúnem com os pais e encarregados de educação dos alunos das suas turmas, em assembleia, uma vez por período letivo (na primeira semana de atividades letivas após os momentos de avaliação), e individualmente, sempre que for solicitado por qualquer das partes, no horário de atendimento do diretor de turma ou em outro previamente acordado entre ambos. 	1º 2º 3º	Diretores de turma, pais e encarregados de educação
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Diretor e alunos</u>: O diretor reúne com os alunos finalistas do 12º ano no dia 30 de setembro, para lhes entregar os diplomas, e com os alunos do 10º ano nos dias 14 e 15 de Setembro, para se apresentar e dar a conhecer outros elementos da comunidade escolar, a escola e seu funcionamento. Reúne ainda com os delegados de turma, mensalmente, na última quarta de cada mês, ou extraordinariamente, sempre que o entender, para tratar de assuntos do interesse geral da escola e dos alunos. Reúne ainda com os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, e com a direção da Associação de Estudantes, sempre que for solicitado por qualquer das partes, em datas a acordar. 	1º 2º 3º	Alunos, delegados de turma, diretor
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conselho de coordenação de departamento</u>: As reuniões de coordenação de departamento realizam-se, por regra, na semana seguinte à da reunião do conselho pedagógico, na tarde livre de atividades letivas. 	1º 2º 3º	Coordenador departamento, coordenadores de disciplina
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conselho plenário de departamento</u>: As reuniões plenárias dos departamentos realizam-se ordinariamente, no início do ano letivo, para se proceder à distribuição dos horários, e no final do ano, com a presença do diretor, para proceder ao balanço das atividades desenvolvidas, ou ainda extraordinariamente, sempre que o coordenador de departamento ou o diretor o entendam. 	1º 2º 3º	Coordenador e membros do departamento, diretor
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conselho de disciplina e de curso</u>: As reuniões de coordenação dos conselhos de disciplina e de curso, gerais e por nível, realizam-se no período semanal previsto para esse efeito nos horários dos docentes. 	1º 2º 3º	Diretor de curso, coordenador de disciplina, docentes das disciplinas
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conselho de diretores de turma</u>: As reuniões do conselho de diretores de turma realizam-se, ordinariamente, no início e fim do ano lectivo, para tratar da planificação e do balanço das atividades, e ainda antes das reuniões dos CT. 	1º 2º 3º	Direção, diretores de turma

• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conselho de turma</u>: Realizar-se-ão de acordo com a agenda a aprovar em conselho pedagógico. Calendarização prevista: iniciais, para conhecimento mútuo dos docentes e abordagem da turma e particularmente de casos de alunos com ensino especial ou outras necessidades educativas especiais – 10 a 30 de outubro; Avaliação do 1.º período – 19, 20 e 21 de dezembro; Avaliação do 2.º período – 26, 27 e 28 de março; Avaliação do 3.º período – 18, 19 e 20 de junho. 	1º 2º 3º	Membros do conselho de turma
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Plano tecnológico de educação</u>: A equipa reúne mensalmente, na terceira quarta de cada mês, para tratar de assuntos inerentes às suas atribuições. 	1º 2º 3º	Diretor, equipa PTE
• Idem.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conselho de diretores de curso e diretores de instalações</u>: As reuniões deste conselho, presididas pelo diretor, serão convocadas trimestralmente para tratar de assuntos vários relacionados com o funcionamento dos cursos, a saber: a componente técnico-artística dos currículos, a formação em contexto de trabalho, as provas de aptidão artística, a gestão dos espaços oficiais e dos materiais consumíveis, a futura implementação dos cursos de especialização tecnológica, a página eletrónica da escola e a plataforma <i>Moodle</i>. 	1º 2º 3º	Diretor, diretores de curso, diretores de instalações
• Trocar experiências por via da auto-formação e do planeamento de atividades conjuntas.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Reuniões mensais</u>, na escola, para a coordenação dos Serviços de Psicologia da área geográfica. 	1º 2º 3º	Psicólogos das escolas da área

Implementar mecanismos de avaliação do projecto educativo e do regulamento interno, definindo recursos, modalidades e procedimentos que conduzam a uma permanente melhoria da escola nas suas múltiplas vertentes

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS ATIVIDADES	PERÍODO	INTERVENIENTES
• Desenvolver o processo de auto-avaliação.	• Monitorização do processo através de consulta documental e da realização de questionários e entrevistas em painel. • Elaboração de relatórios.	1º 2º 3º	Fernando Mouro, Filomena Devesa, Helena Pinto, Luís Conde, Teresa Chaby e outros elementos interessados
• Reconhecer as expectativas dos alunos à entrada na escola e o grau de satisfação à saída.	• Elaboração e implementação de inquéritos aos alunos do 10º ano. • Tratamento dos dados. • Organização do material para continuação nos anos seguintes.	1º 2º 3º	Ana Azevedo, José Oliveira, Luísa Mota, Pedro Xavier, Rita Bastos, outros interessados
• Rever o Regulamento Interno	• Discussão e apresentação de propostas de alteração, nas estruturas de articulação curricular, nos órgãos gestão e na plataforma <i>Moodle</i> .	1º	Comunidade escolar
• Analisar dados objectivos e quantitativos.	• Organização e tratamento de dados estatísticos, como sejam as classificações dos alunos nos vários períodos e comparativamente a outros anos.	1º 2º 3º	Docentes de Matemática
• Idem.	• Discussão dos dados estatísticos fornecidos e definição de estratégias de superação e/ou remediação.	1º 2º 3º	Docentes de todos os departamentos e cursos
• Avaliar a acção da biblioteca e definir estratégias de melhoria e desenvolvimento.	• Dar continuidade ao processo de auto-avaliação da biblioteca, no domínio A – Apoio ao desenvolvimento curricular: A1 – Articulação curricular com a escola; A2 – Literacia da informação.	1º 2º 3º	Julieta Silva

AMO-TE

projecto educativo . escola antónio arroio . maio 2011

PROJECTO EDUCATIVO

I - IDENTIDADE E CONTEXTO

histórico
comunitário
curricular

II - PROJECTO

introdução
objectivos e estratégias
metas

I - IDENTIDADE E CONTEXTO

Contexto histórico

A Escola Secundária Artística António Arroio tem como patrono António José Arroio (1856-1934) que, para além da sua carreira técnica como engenheiro, foi autor de obras sobre literatura, música, artes plásticas e sobretudo inspector e estudioso devotado ao ensino técnico e à arte aplicada que então neste se enquadrava.

A génese da escola remonta a 1919, ano em que foi fundada a Escola de Arte Aplicada de Lisboa. “(...) *um princípio de especialização já deve ser aqui introduzido; diz respeito aos alunos que pretendem dedicar-se a qualquer arte industrial. Para esses alunos exige-se o curso geral da Escola Industrial e os alunos em vez de seguirem para o grau complementar inscrevem-se numa escola especial destinada a produzir artistas das artes industriais e que se denomina Escola de Arte Aplicada, onde ao lado do desenho especializado, têm a prática oficial respectiva*”.¹ Com esta disposição legal se constituiu o mote para a construção, na capital, de uma escola exclusivamente “*destinada ao ensino especializado das artes industriais*”. Com Roque Gameiro na direcção, desenvolveu-se este ensino por onze anos, pois que em 1930, mercê da sua reduzida frequência e da implementação de uma nova “*organização do ensino técnico profissional*”,² foi a escola decretada extinta e o seu ensino integrado (em secção) numa escola industrial (a Fonseca Benevides) até 1934, ano em que, por força do acréscimo de alunos matriculados “*e pela sua natureza, independente dos restantes cursos*”,³ se entendeu necessário recriar a escola de arte aplicada.

Foi justamente neste ano, o da morte do inspector que tanto se interessara pelo ensino autónomo da arte aplicada, que se fundou, com o seu nome, a Escola Industrial António de Arroio (Arte Aplicada), sedeadada num edifício situado na rua

¹ In. *Diário do Governo*, I série de 05.12.1918, decreto n.º 5:029, de 1 de Dezembro de 1918.

² Instituída pelo decreto n.º 18:420, de 4 de Junho de 1930.

³ In. *Diário do Governo*, I série de 06.12.1934, decreto-lei n.º 24:747, da mesma data.

almirante Barroso (junto ao então liceu Camões) que havia sido construído para a escola de cerâmica António Augusto Gonçalves (fundada em 1924)⁴ que naquela se veio a fundir. Dirigida por Falcão Trigoso, a formação ministrada (em cinco anos) contemplava as áreas profissionais de cerâmica, cantaria, cinzelagem, talha, desenho litográfico, labores femininos, e ainda habilitação às escolas de belas artes.

Com a reforma do ensino técnico de 1948, a escola passou a designar-se Escola de Artes Decorativas de António Arroio e sob a direcção de Rogério de Andrade, e pouco depois (a partir de 1953) de Lino António, foram introduzidos novos planos de estudo, podendo os alunos sair diplomados nos cursos da secção preparatória às belas artes, de desenhador gravador litógrafo, de pintura decorativa, de escultura decorativa, de cerâmica decorativa, de cinzelagem e de mobiliário artístico. Mercê do forte incremento da frequência escolar, o espaço do edifício veio a revelar-se exíguo, havendo que desdobrar o ensino por uma secção (que funcionou na Escola Preparatória Manuel da Maia em 1964/65 e na Escola Industrial Marquês de Pombal entre 1965 e 1970), e simultaneamente, tratar do projecto de um novo edifício. Com a conclusão, em 1970, das novas instalações situadas na rua coronel Ferreira do Amaral, a escola mudou-se finalmente para o edifício que ainda hoje ocupa.

Pouco depois, em 1971, foi implementada a reforma de que resultou a reformulação dos cursos gerais (trienais) e a introdução dos cursos complementares (bianuais) vocacionados para o acesso ao ensino superior. Os cursos de artes visuais foram organizados nas áreas de equipamento e decoração, artes do fogo, artes gráficas, imagem e artes dos tecidos. Com a revolução de Abril de 1974 e a decorrente extinção formal do ensino técnico-profissional, foram suprimidos os cursos vigentes e criados os cursos unificados (de ciclo trienal) em todas as escolas liceais e técnicas, que então foram designadas de secundárias. Como tal, também a nossa foi regularizada, passando a designar-se Escola Secundária António Arroio. Em 1980 foi criado o 12.º ano estruturado em duas vias: uma vocacionada para o prosseguimento de estudos e outra orientada para a vida activa, formando técnicos de artes gráficas, meios audiovisuais, design cerâmico e metais, equipamento e desenhador têxtil. Três anos mais tarde foram criados os cursos técnico-profissionais e profissionais: os primeiros, ministrados em três anos, funcionaram no âmbito das áreas artísticas já tradicionais e os segundos, apenas de um ano (a partir do 9.º ano de escolaridade), desenvolveram-se nas áreas da cerâmica e das artes gráficas.

Mais recentemente, já em 1993, partindo da lei de bases do sistema educativo e de legislação subsequente que estabelecia a organização da educação artística, foi finalmente possível recuperar para o nome da escola a evocação do carácter artístico do ensino que sempre a distinguiu, consagrando-a na designação Escola Secundária Artística António Arroio. Por portaria desse ano foram instituídos oito cursos: dois deles (cursos gerais I e II), predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos no ensino superior, e os restantes seis (nas áreas da comunicação gráfica, comunicação audiovisual, ourivesaria e metais, cerâmica, têxtil e equipamento), vocacionados para o ingresso na vida activa. Por portaria de 1998 os dois cursos gerais foram fundidos num único, e os restantes, após terem sido ligeiramente ajustados, prosseguiram genericamente com a mesma matriz curricular.

⁴ Ainda hoje os estudantes da escola fazem anualmente – pelo Carnaval – uma romagem a este edifício que funciona agora como anexo à escola secundária Camões.

No âmbito do actual processo de revisão curricular, iniciado no ano lectivo de 2004/05, foram implementados em regime experimental, na Escola Artística António Arroio, quatro cursos – produção artística, comunicação audiovisual, design de comunicação e design de produto – em cujos planos de estudo continua preponderante a componente de formação técnico-artística. Para além do núcleo central de formação curricular, a escola continua a promover múltiplas actividades culturais consentâneas com a natureza do seu projecto educativo, como sejam, conferências, encontros, seminários, *workshops*, cursos livres, complementos de formação e exposições.

Afirmando-se como espaço aberto à criatividade e inovação, a *António Arroio* – como normalmente é conhecida – continua a revelar-se como espaço de aprendizagem onde os alunos desenvolvem livremente a imaginação e a capacidade criativa, cultivam o direito à diferença e alcançam competências que os tornam geralmente capazes, quer para o prosseguimento de estudos no ensino superior, quer para o exercício de actividades várias no campo artístico.

Contexto comunitário

A escola está administrativamente inserida na freguesia de S. João e fisicamente localizada junto da rotunda das Olaias. Socialmente, pode dizer-se situada na confluência de zonas com vivências muito diferenciadas que vão da Lisboa antiga composta de colectividades, pátios e vilas da rua barão de Sabrosa (onde se reconhecem a habitação, o comércio e serviços como actividades económicas principais e o associativismo desportivo e cultural como práticas com raízes históricas) aos complexos recentes das Olaias (providos de parques habitacional e terciário modernizados onde se integram ainda áreas comerciais e de lazer).

Com a conclusão do projecto de remodelação do edifício escolar, a escola estende-se, arquitectonicamente, de forma articulada em vários corpos, de um a seis pisos, onde se dispõem, para além das múltiplas salas de aula, espaços destinados às práticas laboratoriais das ciências físico-químicas aplicadas e oficinas das várias áreas tecnológicas ministradas no âmbito da cerâmica, dos têxteis, da ourivesaria, da realização plástica do espectáculo, do equipamento, das artes gráficas e dos audiovisuais, salas de desenho, de computação gráfica, de desenho assistido por computador e tecnologias de informação e comunicação, uma galeria de exposições, ateliês de artes plásticas, uma biblioteca | centro de recursos, ginásios e balneários, uma loja, um bar e um refeitório, uma galeria de exposições e um espaço museológico, um espaço de serviços administrativos e gabinetes da direcção executiva, dos directores de turma, da educação especial, do serviço de psicologia e orientação, do *espaço aluno*, dos cursos e departamentos e das associações de pais e de estudantes.

Procura-se incrementar, no presente, o relacionamento bilateral com a junta de freguesia de S. João e com a autarquia lisboeta, de quem temos representantes no conselho geral. Devido ao carácter muito específico da formação ministrada, existe uma relação privilegiada com escolas artísticas e outras entidades que se situam muito para além da zona da sua inserção geográfica. De facto, têm sido muitos e variados os contactos, quer com escolas afins nacionais e europeias (ao abrigo dos projectos Comenius e do Parlamento Europeu de Escolas de Ourivesaria), quer com outras instituições (L.N.E.C., I.C.A., Agrupamento de Hospitais de Lisboa Central,

Teatro de S. Carlos, Escola Superior de Belas Artes de Lisboa, Museu Nacional de Arqueologia, Faculdade de Arquitectura de Lisboa, Culturgest, Universidade Lusófona, Casa de Histórias Paula Rego, Amnistia Internacional, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova, etc.).

A população estudantil, cerca de 1000 alunos dos cursos diurnos e 100 alunos dos cursos nocturnos, habita, a maior parte, na cidade, e a restante, em concelhos limítrofes ou mesmo mais distantes (Torres Vedras, Moita, Setúbal, Entroncamento, Caldas da Rainha). A sua proveniência sócio-económica é, de um modo geral, bastante heterogénea. Adolescentes nas suas capacidades, motivações, percepções, sentimentos e necessidades, os alunos sentem-se geralmente bem na escola e mantêm boas relações com colegas, docentes e funcionários. Mais motivados para disciplinas de índole prática, revelam natural gosto pelas temáticas artísticas e culturais e são particularmente sensíveis aos problemas de natureza ecológica e ambiental. A escola dispõe de um serviço de psicologia e orientação dinamizado por uma psicóloga que, no âmbito das suas competências, presta aos alunos apoio psicológico, psicopedagógico e de informação e aconselhamento vocacional. Sendo inclusiva, é uma escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos, oferecendo respostas educativas específicas e diferenciadas. Com um núcleo de educação especial dinamizado por duas docentes e três intérpretes de língua gestual portuguesa, a escola acolhe ainda alunos com outro tipo de necessidades educativas para as quais procura encontrar as melhores respostas.

A maior parte dos cerca de 150 docentes que laboram na escola está-lhe vinculada. Detentores de percursos diversificados no campo profissional, constituem um grupo heterogéneo na sua formação e experiência. Tratando-se de uma escola artística, cerca de metade deles provém das artes, do design e dos audiovisuais e ensinam disciplinas no âmbito destas áreas. A outra metade dedica-se ao ensino das disciplinas integradas nos departamentos de Línguas e Literaturas, de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas.

O corpo de pessoal não docente integra cerca de meia centena de membros. Com habilitações académicas, experiências profissionais e vínculos laborais muito diversos, distribuem-se pelas categorias de assistentes operacionais e técnicos.

Contexto curricular

É facto incontornável que o mundo laboral sempre buscou, na *António Arroio*, artistas e técnicos com formação diversificada, os quais vieram a marcar, indelevelmente, o panorama cultural português. Também é verdade que a escola tem formado, com assinalável vantagem, sucessivas gerações de candidatos ao ensino superior artístico, tendo logrado obter, neste ambiente formativo, uma maior valia com a diversidade de públicos que a têm frequentado, procurando, alguns, uma formação mais vocacionada, outros, por certo a maioria, promoção da aprendizagem sem compromisso precoce.

Enquadrada na reforma educativa nacional do ensino secundário, a reestruturação curricular operada em 2004 apresentou-se como devendo proporcionar, na escola, cursos artísticos especializados e uma formação de excelência nas diversas áreas artísticas, de design e dos audiovisuais e, consoante a área, “*vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior ou orientados na dupla perspectiva de*

inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos".⁵ Assim, quando ingressam na escola, os alunos podem optar por um curso científico-humanístico de Artes Visuais, mais generalista e visando o prosseguimento de estudos, ou por um curso de ensino artístico especializado, com a referida dupla valência.

No caso de terem optado por cursos de ensino artístico especializado, experimentam um nível inicial comum. A ideia deste 10.º ano comum surgiu com a perspectiva de se poder proporcionar, aos alunos recém chegados, um tempo de adaptação à escola e às suas diferentes áreas tecnológicas, e ainda com o pressuposto de que pode, simultaneamente:

- Contribuir para a diminuição do insucesso escolar e obviar alguma parte do abandono precoce;
- Repercutir positivamente no incremento de renovadas práticas colectivas de intercâmbio entre alunos e docentes dos vários cursos, (a) potenciando a dinamização de novos processos de ensino e aprendizagem e (b) desencadeando nos seus agentes modos mais solidários de estar e agir numa escola global;
- Garantir, à partida, uma maior valia nos percursos individuais dos alunos através do alargamento de horizontes vocacionais e da aquisição de conhecimentos mais abrangentes;
- Facultar aos alunos a experimentação e compreensão das possibilidades de várias áreas curriculares ministradas na escola, permitindo-lhes uma escolha mais consciente do curso a seguir;
- Proporcionar a aquisição de competências estruturantes transversais (críticas, metodológicas e de representação), dotando os alunos, na passagem ao 11.º ano, de um sólido nível comum de conhecimentos.

Concluído o ano inicial, o aluno ingressa num de quatro cursos – comunicação audiovisual, design de comunicação, design de produto e produção artística – e na área de especialização que pretende vir a frequentar no ano terminal. Estão previstas, nos planos de estudo aprovados, várias especializações. Todavia, a sua abertura está condicionada a um número mínimo de alunos por turma e a outros condicionalismos de ordem logística.

Embora os resultados escolares possam ser sempre melhorados, verificamos, a partir das análises que temos feito dos dados estatísticos relativos ao sucesso, que eles são geralmente bastante satisfatórios. Em 2009/10, as taxas de desistência registadas na escola aos 14, 15 e 16 anos, foram de 0%, 2,2% e 3,9%, por oposição aos valores de 1,8%, 3,4% e 10% observados a nível nacional. Nesse mesmo ano, as taxas de repetência registadas na escola por ano de escolaridade (10º, 11º e 12º), foram de 3,5%, 9,1% e 27,5%, por oposição aos valores de 13,4%, 9,1% e 32,9% observados a nível nacional. Por outro lado, dos alunos da escola que se candidataram ao ensino superior, 50% foram colocados na sua primeira opção.

Actualmente, a escola participa no esforço nacional desenvolvido em torno do Observatório de Trajectos do Ensino Secundário (OTES).

⁵ Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março.

II - O PROJECTO

“Não abdicuem nunca da vossa vontade (...) Sejam, sempre, senhores da vossa liberdade”⁶

Introdução

Cada escola é uma realidade singular, e por conseguinte, o seu projecto é, sempre, um processo único, construído a partir dela própria e que a ela deve ser constantemente reportado. É um documento de natureza prognóstica e como tal, predispõe um futuro possível com intenções formuladas a partir da avaliação feita pela própria comunidade educativa e que a esta se remetem a cada instante com vista à sua realização. Sendo trajecto enquanto processo, e objecto enquanto produto, assume-se que é da conciliação das naturezas formal e operacional que resultará a sua maior valia. e da articulação entre projectos individuais e organizacionais que se logrará obter o seu êxito.

Constituindo-se em documento orientador, toma-se o projecto como referência que se quer permanentemente problematizada, trabalhada e (re)construída, traduzindo valores, necessidades e aspirações da comunidade educativa tomados no quadro da política educativa nacional e pensados à luz da realidade local. O projecto educativo da *António Arroio* passa, fundamentalmente, pelo quotidiano construído no âmbito da sua actividade, do que nela se pratica em termos do processo de ensino e aprendizagem, entendido este no seu mais amplo sentido. Ora, na *António Arroio*, o *projecto* do ensino artístico sempre ocupou o centro do desenvolvimento de toda a sua acção curricular e extra-curricular. Assim sendo, e sabendo que (i) em qualquer *projecto* está subjacente a necessidade de intervir para melhorar (e na medida em que qualquer transformação implique riscos, há que recorrer a uma tentativa e esforço de racionalização), e que (ii) *projectar* é essencialmente antecipar, quando se discute o *projecto educativo* importa sobretudo questionar sobre o rumo pedagógico, curricular e organizacional.

Escola com uma longa tradição no campo da formação artística e do design, a *António Arroio* tem conhecido, ao longo do tempo, sucessivas reestruturações curriculares. Embora sempre tenha mantido os traços específicos da sua formação, impõe-se fazer, hoje, o ponto de situação, tendo por pressuposto que existe muito por definir e organizar de forma a construir uma proposta educativa aberta à mudança e às exigências do mundo actual, que possa corresponder aos interesses, necessidades e expectativas dos jovens, e aos desafios que os esperam.

Neste enquadramento, urge avaliar quem somos para, renovadamente, e em termos de linhas orientadoras:

- Identificar os objectivos da escola que sirvam de referência ao presente e garantam, no futuro, a continuidade do seu prestígio educacional;
- Desenvolver um instrumento de trabalho que permita enquadrar a articulação entre distintos projectos curriculares;

⁶ Palavras do pintor João de Mello Falcão Trigoso aos seus alunos. Este professor foi director da Escola Industrial de António Arroyo (Arte Aplicada) entre 1934 e 1941.

- Estimular dinâmicas de participação predominantemente orientadas para a acção educativa;
- Organizar recursos e prioridades de actuação com vista a incrementar a qualidade da formação prestada, mediada por melhores condições de estudo e de criação artística;
- Afirmar a escola através da divulgação da sua actividade junto das comunidades escolar, artística e empresarial;
- Criar instrumentos (ou melhorar os já existentes) de colaboração institucional da escola, por via do estabelecimento de parcerias com outras entidades, de forma a incrementar a formação contínua dos elementos da comunidade educativa;
- Alargar a dimensão da escola através de incentivos ao contacto com realidades pedagógicas e culturais de outros países, em especial os da comunidade em que nos inserimos.

Ou seja, move-nos a intenção de que o projecto educativo que agora se reformula se constitua: na especificação dos objectivos orientadores da acção; no elo através do qual se estabeleça a convergência possível com vista à concretização das dinâmicas que gera; no propósito de constante melhoria da qualidade de formação ministrada; em referência que se opere no plano anual de actividades, que reflecta a implicação efectiva da maioria na acção educativa e estimule activamente a cooperação com vista a alcançar o sucesso educativo.

Ora, estando cientes de que, como vectores de desenvolvimento...

- É absolutamente inquestionável a importância das artes visuais e do design como parte integrante do sistema educativo e o papel relevante que têm na preservação da diversidade cultural;
- Os processos do seu ensino permitem cultivar a criatividade, a iniciativa, a inteligência emocional, os valores éticos e estéticos, a autonomia, o espírito crítico e a melhoria da qualidade de vida;
- Estão traçadas, nas suas linhas orientadoras gerais, a identidade e o contexto (histórico, comunitário e curricular) da escola;
- Importa sobretudo cultivar uma atitude proactiva de auto-exigência e aperfeiçoamento pessoal e colectivo;
- O cerne dessa acção de bem fazer se situa no desenvolvimento do currículo e na nuclear actividade de ensinar e aprender, valorizando o sucesso resultante do esforço e do estudo de docentes e discentes

... lancemo-nos na tarefa de configuração de propostas educativas consistentes, e sobretudo, de definição das estratégias operativas com vista à implementação no terreno da acção concreta, e à sua posterior e permanente avaliação.

Objectivos e estratégias

A *António Arroio* sempre foi, e continua a ser, uma *escola de projecto* e de *produção artística* cuja actividade nuclear se centra, hoje, no ensino das *artes visuais e audiovisuais* e do *design*. Este ensino constitui, pois, a finalidade primordial da acção a prosseguir. No âmbito desta territorialidade educacional já tão bem implantada, tem-se acumulado um património de valor inestimável e particularmente firmado no ensino de seis áreas tecnológicas ou especialidades que se quer preservar e ampliar como

campos formativos de *artes visuais e audiovisuais* e do *design*: cerâmica, têxtil, ourivesaria, equipamento, comunicação gráfica e comunicação audiovisual.

Posto isto, interiorizados que estão os objectivos gerais centrados (i) no estímulo ao desenvolvimento de conhecimentos e aptidões nestas áreas, (ii) na libertação do impulso criador, (iii) na catalisação da actividade crítica, (iv) na integração sócio-cultural e cosmopolita, propulsora do emergir de novas percepções e ideias, importa traçar, como objectivos específicos e subsequentes estratégias, os seguintes:

1. Redefinir e concertar objectivos específicos de formação e perfis de saída dos diferentes cursos e suas estratégias de formação. Mercê da constante alteração dos referenciais de saídas profissionais e académicas no encalço do desenvolvimento de um processo de avaliação institucional e do estabelecimento de novos contactos e parcerias, impõe-se a reconstrução de abordagens interdisciplinares de saberes em ordem a promover uma formação múltipla e integral no quadro de ambientes de ensino, aprendizagem e cidadania progressivamente estabelecidos em rede, pois entende-se que só através da articulação de espaços educativos, culturais, tecnológicos, autárquicos e empresariais, em torno de projectos artísticos e de design partilhados, se poderá reavaliar posicionamentos e reorientar caminhos.

Por outro lado, torna-se premente desenvolver um esforço suplementar com vista ao estudo e à estabilização de planificações do ensino e aprendizagem que sejam dirigidos para a implementação de planos de formação credíveis, em ordem a corresponder a referenciais profissionais e académicos ambiciosos e à emergência de novos mercados de emprego e de formação.

Sem prejuízo de outras propostas de cursos que possam vir a emergir no decurso de um processo de avaliação institucional que carece ser desenvolvido na escola, propõe-se que se proceda ao balanço da experiência vivida em sede dos actuais quatro cursos de ensino artístico especializado. A estratégia de actuação deverá consubstanciar-se na avaliação, em sede do conselho pedagógico, da formação curricular e extracurricular actualmente ministrada e propor medidas de ajustamento funcional, aprofundamento curricular e crescimento organizacional que persigam:

a) A continuação do esforço de enquadramento dos actuais programas a uma perspectiva integrada de arte, ciência, tecnologia, ambiente e sociedade, de molde a gerar as melhores condições para se obter o máximo sucesso educativo. Este esforço deverá partir de um trabalho colaborativo entre docentes que conduza à:

- Realização de avaliações e elaboração de relatórios por curso, grupo disciplinar e departamento contendo propostas concretas de: (i) adaptação dos programas e de melhoria dos materiais didácticos e pedagógicos, consubstanciadas em documentos de planificação anual e outros que perspectivem a optimização das práticas de ensino e aprendizagem e o incremento do sucesso educativo em todas as disciplinas; (ii) implementação de projectos de turma adequados aos referenciais de saída dos cursos; (iii) articulação das componentes didácticas e pedagógicas com o funcionamento da formação em contexto de trabalho e da prova de aptidão artística, tendo presente a necessidade de induzir práticas interdisciplinares.
- Generalização, em todos os grupos disciplinares e cursos, de práticas partilhadas de elaboração conjunta de instrumentos de avaliação formativa e sumativa, em ordem a implementar condições de equidade e justiça educativa;

- Melhoria dos instrumentos de avaliação diagnóstica com vista a aferir as dificuldades dos alunos, à subsequente redefinição de estratégias de superação e de apoio socioeducativo;

b) A promoção de novos contactos e parcerias, internas e externas, com vista ao estabelecimento, em rede, de um quadro favorável à reconstrução de abordagens interdisciplinares de saberes em torno da implementação de projectos artísticos e de design partilhados, e de uma cultura humanística de cidadania que seja orientada para a interacção de opiniões e o respeito pelo outro. Sugere-se que tais contactos e parcerias resultem na celebração de protocolos de cooperação anuais que possam ser renovados sempre que for mutuamente conveniente.

c) A criação de condições para o desenvolvimento do gosto pela leitura e de competências, quer de compreensão e expressão oral e escrita, quer de uma pedagogia utilizadora de diferentes meios de comunicação e de pesquisa que possa contribuir para a construção do espírito crítico e para a aquisição diversificada de conhecimentos essenciais para o cumprimento curricular e para a formação ao longo da vida. Sugere-se que a coordenação da biblioteca | centro de recursos elabore, em estreita articulação com as coordenações dos departamentos e cursos, um plano anual que preveja:

- Aquisições para dotar o acervo do centro de recursos dos materiais de consulta necessários às novas exigências curriculares;
- Actividades que permitam: (i) o fomento, nos alunos, das competências da leitura e de escrita; (ii) a formação e apoio presencial a discentes, docentes e não docentes, ao nível da pesquisa, do tratamento, da produção e da utilização de informação; (iii) a produção, por docentes, de materiais de apoio ao estudo (guiões de pesquisa, catálogos, bases de dados, materiais audiovisuais com carácter didáctico e outros).

d) A dinamização de actividades promotoras de saúde e bem-estar, bem como o reforço das condições de higiene e segurança na escola. Sugere-se que sejam promovidas actividades que conduzam: (i) à formação de discentes, docentes e não docentes na prestação de primeiros socorros, e de alunos na educação sexual, alimentar, ambiental, ou outras que se revelem importantes na formação para a cidadania e na prevenção de comportamentos de risco; (ii) ao desenvolvimento do plano de prevenção e emergência e à realização dos simulacros e exercícios de evacuação.

e) A prossecução de um plano de formação para pessoal docente e não docente que permita actualizar os seus conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos e a corresponder aos novos desafios curriculares, educativos e funcionais. Sugere-se que o seu desenvolvimento ocorra na escola, em articulação com o centro de formação a que estamos associados, privilegiando as áreas das tecnologias de informação e comunicação, das didácticas específicas das disciplinas, da pesquisa bibliográfica e de documentação e da administração.

f) O aprofundamento da formação técnico-artística dos currículos em parceria com instituições do ensino superior, por via da implementação, na escola, de cursos de especialização tecnológica (nível V), dando assim corpo a uma antiga aspiração. Sugere-se que sejam pressionadas as entidades competentes para a aprovação dos cursos nas áreas em que a escola apresentou candidaturas.

g) A retoma de um caminho desde sempre trilhado na escola no âmbito da oferta suplementar de cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos, designadamente, de cursos científico-humanísticos de Artes Visuais.

2. Apoiar os alunos visando a promoção do sucesso educativo e a minimização de comportamentos de risco em meio escolar. Num tempo de sérias dificuldades económicas e sociais como aquele em que vivemos, importa detectar e prevenir situações de risco de insucesso e abandono escolar e proporcionar a informação necessária aos alunos para as suas futuras decisões vocacionais. Neste quadro, há que promover:

- O despiste tão cedo quanto possível das situações problemáticas ou de risco dos alunos;
- A promoção de atitudes activas de planeamento e exploração vocacional para que se possa facilitar a sua transição para o ciclo seguinte (ensino superior, trabalho);
- A prevenção de comportamentos de risco e o desenvolvimento de hábitos de vida saudável;
- A actualização sistemática da informação para a orientação dos alunos quanto à escolha das vias académicas e profissionais, quer no sítio electrónico da escola, quer junto dos directores de turma, directores de curso, alunos e encarregados de educação;
- A educação sexual;
- O acompanhamento do percurso pós-secundário dos alunos, tendo em vista o apuramento constante das taxas de ingresso no ensino superior e integração no mercado de trabalho;
- A educação bilingue de alunos surdos.

Articulando-se esforços da direcção, do serviço de psicologia e orientação, do núcleo de Educação Especial, dos directores de turma e docentes em geral, dever-se-á:

- Dinamizar actividades de reeducação de leitura com alunos disléxicos; promover salas de estudo e apoios pedagógicos personalizados;
- Incrementar a colaboração com os docentes envolvidos na educação especial no esforço da planificação e definição de estratégias e na elaboração de materiais didácticos;
- Desenvolver sessões de informação nas turmas, sem prejuízo da realização da avaliação psicológica e das entrevistas individuais;
- Criar grupos de referência para analisar situações e definir medidas de actuação para prevenir o consumo de substâncias psico-activas;
- Formar docentes e não docentes no âmbito da educação sexual dos alunos, produzindo materiais de divulgação sobre temas de sexualidade e abordando-os de forma integrada no currículo.

3. Renovar e multiplicar modos de cooperação com o meio cultural, artístico, técnico e empresarial. No contexto de célere mudança que vivemos, este esforço de renovação afigura-se como imperativo. Não sendo mais viável permanecer em circuito fechado – pois a obtenção de elevados graus de qualificação e inovação assenta na necessidade de trocar, intensamente, ideias, conhecimento e experiência com o exterior – há que incrementar novos contactos e protocolos de parceria com outros pólos culturais e educativos, acreditados, particularmente, nas áreas afins da pedagogia e da didáctica da formação artística e do design. Defende-se, como

estratégia primordial, que cada curso venha a estabelecer dois protocolos de parceria com pólos culturais e educativos acreditados, particularmente nas áreas afins da pedagogia e da didáctica da formação artística e do design:

- Um primeiro, com uma instituição escolar, de nível congénere ou superior, com quem seja possível firmar um diálogo intenso, por diferentes meios (presencial e virtual) entre as respectivas comunidades docentes e discentes, com vista ao estabelecimento de um intercâmbio profícuo de experiências e ideias;
- Um segundo, com entidades culturais, artísticas ou empresariais, visando o exercício de um efectivo contacto de proximidade com o mundo real.

À semelhança do que já hoje acontece no decurso de algumas iniciativas pontuais de parceria, tem-se em mira o estabelecimento de novos contactos e acordos bilaterais que possam ser propulsores de trocas com outras entidades formadoras (Faculdade e Sociedade de Belas Artes, outras escolas de artes e de design nacionais e estrangeiras), institutos de investigação, empresas e outras instituições cujas finalidades sejam afins das que são perseguidas pela escola, e muito particularmente, por cada curso. De resto, trata-se de prosseguir com uma estratégia que se tem ensaiado através da implementação de intercâmbios com escolas europeias, de que têm resultado projectos no âmbito de programas europeus para o desenvolvimento da educação (Sócrates, Leonardo e outros). Por outro lado, tendo a *António Arroio* sido pioneira, em tempos, na acção de formação inicial de professores ao nível das artes, poderá estreitar-se o modo de cooperação com universidades de forma a prosseguir-se com a implementação de estágios pedagógicos naquela área curricular. Por fim, importa prosseguir com:

- A dinamização de projectos de intercâmbio escolar, visitas de estudo, estágios profissionais, conferências, encontros, *workshops*, ateliês, cursos de acesso livre e outros de formação complementar;
- O esforço de celebração de protocolos com empresas ou (em alguns casos) empresários em nome individual, a fim de garantir, nas melhores condições possíveis, o contacto com o mundo real, o exercício da formação em contexto de trabalho e a realização da prova de aptidão artística.

4. Promover e potenciar a articulação das polivalentes componentes de formação técnica e estética, numa acção construtiva e integradora da escola, para que a sua própria vivência e imagem naturalmente se alterem. A valorização estética dos espaços físicos e vivenciais da escola pode e deve ser feita com recurso a uma pedagogia aberta às múltiplas didácticas específicas, através da prossecução de um projecto global de concepção e execução que vise melhorar as condições ambientais e vivenciais, tornando-as mais ergonómicas nas suas várias dimensões. Partindo da interiorização da necessidade de intervir para melhorar, deverá usar-se da capacidade imaginativa e criadora, e dos meios operativos projectuais e oficinais, para conceber e executar obra concreta em diferentes domínios de actividade curricular da escola, com vista a melhorar as suas condições vivenciais, por via de acções diversas que podem ir:

- Do estacionário e sinalética (das diferentes áreas funcionais), à concepção do símbolo e do logótipo para aplicação em diferentes suportes (papel timbrado, envelopes, diplomas, certidões, etc.);

- Da instalação, à produção do objecto artístico para exposição, oferta e venda na loja da escola.

Para se atingir tais patamares, há que delinear uma estratégia que passe por mobilizar docentes e alunos, transversalmente em todas as áreas curriculares e tecnológicas presentes nos diferentes sectores: da produção artística ao design de produto, da comunicação audiovisual ao design de comunicação. O alcance pedagógico da implementação deste objectivo poderá revestir-se da maior importância pois será indelével a marca que ficará nos elementos da comunidade educativa que nela investirem, e muito particularmente, nos alunos. Participando, directa e paulatinamente, no projecto e na execução da transformação das condições físicas e vivenciais do seu ambiente de trabalho quotidiano, o aluno deverá, por certo, realizar-se sobremaneira ao concretizar algo por ventura próximo daquilo com que sonhara quando ingressou na escola de *arte, design e comunicação*.

5. Desenvolver e dinamizar canais de comunicação estética, pedagógica, administrativa e institucional, dentro e fora da escola. Num tempo em que a comunicação multiforme é onnipresente, e num contexto escolar potencialmente favorável – quer pelo universo em que se insere, quer pelos meios físicos e humanos de que dispõe – urge fazer uso dos recursos existentes e outros alcançáveis em ordem a:

- Incrementar condições de intensivo intercâmbio formativo e informativo entre docentes, discentes, não docentes, encarregados de educação, agentes educativos e culturais, de acordo com os seus níveis de interesse e actuação;
- Promover a ampla difusão da imagem da escola, interna e externamente, através da mostra daquilo que nela melhor se faz.

Neste quadro, impõe-se cada vez mais, como uma necessidade incontornável, a criação de grupos de trabalho que, gerados em cada uma das áreas curriculares, desenvolvam actividades de:

- Produção de televisão, *cds*, folhetos desdobráveis, calendários, catálogos de exposições, *pin's*, serigrafias;
- Montagem de exposições de autor e mostras de trabalhos de alunos na galeria e nos vários átrios;
- Inserção de conteúdos de informação e divulgação na página da escola na *Net*;
- Dinamização de clubes de cinema, de fotografia e de ateliês de artes plásticas e de oficinas de escrita criativa;
- Construção do mapa audiovisual e de roteiros de design e arquitectura da cidade de Lisboa;
- Criação de bases de dados com trabalhos de alunos;
- Publicação de anuários gráficos.

Por outro lado, importa promover o desenvolvimento de competências na utilização das tecnologias da informação e comunicação que permitam generalizar a literacia digital e o incremento da igualdade de oportunidades e da coesão social, pelo que se sugere que seja dada particular atenção à dinamização da plataforma *e-learning*, pelas enormes potencialidades que encerra como meio de comunicação entre os elementos da comunidade formativa.

6. Implementar mecanismos de avaliação do projecto educativo, definindo recursos, modalidades e procedimentos, com vista a perseguir-se um duplo desiderato:

- A avaliação dos modos e graus de implementação do projecto educativo, e decorrente apuramento dos níveis da sua consecução;
- A auto-avaliação da escola.

Aqui, impõe-se sobretudo que, sem prejuízo da acção do grupo de avaliação interna e dos diferentes agentes inseridos nas diversas estruturas de articulação curricular e outras, órgãos de gestão como o conselho pedagógico e o conselho geral – o primeiro, na qualidade de responsável pela elaboração do projecto educativo e pela definição das linhas gerais estruturantes dos planos anuais de actividades definidos sob a sua égide, e o segundo, na de responsável pela aprovação de ambos – articulem esforços com vista à constituição e dinamização de grupos de trabalho que, sistemática e paulatinamente, laborem no sentido de prosseguir a avaliação de acordo com a dupla perspectiva anunciada. Sugere-se, neste âmbito, que se criem mecanismos de recolha e tratamento de dados, eventualmente por inquérito com questionário, com o objectivo de diagnosticar as expectativas e grau de satisfação dos alunos à entrada e saída da escola.

Metas

Assumem-se, como metas, as preconizadas anualmente pelo conselho pedagógico e a plena consecução, em 2015 – altura em que deverá ser revisto este projecto educativo – dos objectivos traçados, de acordo com as estratégias ora adiantadas.

Finalmente, e como implícita ou explicitamente já se referiu ao longo deste documento de intenções e projectos, é retirando-nos dele, mas não o retirando de nós, que ele se inicia e se torna vivo: através da nossa reflexão, colaboração e prática contínuas com vista à sua permanente concretização, crítica e renovação. Sendo que nem as duas últimas são possíveis sem a primeira, nem o contrário seria verdade. Com um único fim: a construção. Os materiais a usar serão os que aqui, de forma mais ou menos óbvia, largamente se explanaram: a arte, a criatividade e a imaginação, a técnica, a pedagogia, a ética, o bom senso, a confiança, a consistência e a perseverança. Porque o que fizermos pela comunidade (neste caso, a escola) nas suas partes e no seu todo, é por nós que faremos. Nada existe em separado. A separação é uma falsa autonomia. Autonomia é a liberdade e a responsabilidade individual em colaboração/celebração/consagração com o colectivo.

Escola Artística António Arroio, 11 de Maio de 2011

REGULAMENTO INTERNO

Julho de 2011

ÍNDICE

PREÂMBULO	4
OBJECTO E ÂMBITO DO REGULAMENTO INTERNO	5
CAPÍTULO I - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA	6
SECÇÃO I - Disposições gerais	6
Artigo 1º - Participação	6
Artigo 2º - Incompatibilidade	6
Artigo 3º - Reuniões	6
SECÇÃO II - Regime de administração e gestão	7
Artigo 4º - Administração e gestão	7
Subsecção I - Conselho Geral	7
Artigo 5º - Conselho Geral	7
Artigo 6º - Composição	7
Artigo 7º - Competências	7
Artigo 8º - Reunião	8
Artigo 9º - Designação dos representantes e mandato	8
Subsecção II - Director	8
Artigo 10º - Director	8
Artigo 11º - Subdirector e adjuntos	8
Artigo 12º - Competências	9
Artigo 13º - Recrutamento, procedimento concursal, eleição e posse	9
Subsecção III - Conselho Pedagógico	10
Artigo 14º - Conselho Pedagógico	10
Artigo 15º - Composição	10
Artigo 16º - Competências	10
Artigo 17º - Funcionamento	11
Subsecção IV - Conselho Administrativo	11
Artigo 18º - Conselho administrativo	11
Artigo 19º - Composição	11
Artigo 20º - Competências	12
Artigo 21º - Funcionamento	12
Secção II - Organização pedagógica	12
Artigo 22º - Organização pedagógica	12
Artigo 23º - Departamento curricular	Error! Bookmark not defined.
Artigo 24º - Competências do conselho de departamento	13
Artigo 25º - Funcionamento	13
Artigo 26º - Conselho de coordenação de departamento	14
Artigo 27º - Coordenação de departamento	14
Artigo 28º - Competências do coordenador de departamento	14
Artigo 29º - Conselho de disciplina	15
Artigo 30º - Composição	15
Artigo 31º - Competências	15
Artigo 32º - Funcionamento	16
Artigo 33º - Mandato do coordenador de disciplina	16
Artigo 34º - Competências	16
Artigo 35º - Director de instalações	17
Artigo 36º - Competências	17
Artigo 37º - Comissão de coordenação da avaliação de desempenho docente	17
Artigo 38º - Conselho de turma	18
Artigo 39º - Competências	18
Artigo 40º - Funcionamento	18
Artigo 41º - Competências do director de turma	19
Artigo 42º - Coordenador dos directores de turma	19
Artigo 43º - Competências	19
Secção IV - Serviços técnico-pedagógicos	20
Artigo 44º - Serviço de psicologia e orientação	20
Artigo 45º - Competências	20
Artigo 46º - Educação Especial	21
Artigo 47º - Competências	21
Artigo 48º - Acção social escolar	22
CAPÍTULO II - OUTRAS ESTRUTURAS	22

SECÇÃO I - Estruturas de apoio educativo e divulgação	22
Artigo 49º - Biblioteca escolar centro de recursos	22
Artigo 50º - Objectivos	22
Artigo 51º - Equipa	23
Artigo 52º - Competências do professor bibliotecário	23
Artigo 53º - Galeria	24
Artigo 54º - Equipa do plano tecnológico de educação	24
Artigo 55º - Funções	25
Artigo 56º - Equipa de auto-avaliação	25
SECÇÃO II - Estruturas associativas	25
Artigo 57º - Associação de estudantes	25
Artigo 58º - Princípios fundamentais	25
Artigo 59º - Objectivos	26
Artigo 60º - Associação de pais e encarregados de educação	26
Artigo 61º - Objectivos	26
Artigo 62º - Representação	26
Artigo 63º - Papel especial	27
CAPÍTULO III - COMUNIDADE ESCOLAR	27
SECÇÃO I - Direitos e Deveres	27
Artigo 64º - Direitos da comunidade escolar	27
Artigo 65º - Deveres da comunidade escolar	28
Artigo 66º - Direitos do aluno	28
Artigo 67º - Deveres do aluno	29
Artigo 68º - Direitos do pessoal docente	30
Artigo 69º - Deveres do pessoal docente	30
Artigo 70º - Direitos e deveres do pessoal não docente	30
Artigo 71º - Direitos do assistente técnico	30
Artigo 72º - Deveres do assistente técnico	31
Artigo 73º - Direitos do assistente operacional	31
Artigo 74º - Deveres do assistente operacional	31
Artigo 75º - Direitos dos pais e encarregados de educação	32
Artigo 76º - Deveres dos pais e encarregados de educação	32
SECÇÃO II - Faltas e medidas correctivas	33
Artigo 77º - Comunicação da assiduidade	33
Artigo 78º - Faltas e modos de justificação	33
Artigo 79º - Faltas injustificadas	34
Artigo 80º - Efeitos de ultrapassagem do limite de faltas injustificadas	34
Artigo 81º - Plano individual de trabalho	34
Artigo 82º - Medidas correctivas e medidas sancionatórias	35
CAPÍTULO IV - ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA	36
SECÇÃO I - Actividades Curriculares	36
Artigo 83º - Actividades lectivas	36
Artigo 84º - Visitas de estudo	36
Artigo 85º - Trabalhos produzidos na escola	38
SECÇÃO II - Serviços	38
Artigo 86º - Serviços de administração escolar	38
Artigo 87º - Serviço básico de socorrismo	38
Artigo 88º - Papelaria, bufete e refeitório	39
Artigo 89º - Portaria e segurança	39
SECÇÃO III - Instalações e Equipamentos	40
Artigo 90º - Instalações e equipamentos	40
SECÇÃO IV - Seriação de Candidatos	40
Artigo 91º - Candidatos à matrícula no 10º ano	40
Artigo 92º - Alunos candidatos aos cursos	40
CAPÍTULO V - DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS	41
Artigo 93º - Revisão do regulamento interno	41
Artigo 94º - Omissões	41
Artigo 95º - Regimentos	41
Artigo 96º - Parcerias	41

PREÂMBULO

A Escola Secundária Artística António Arroio é uma instituição incontornável no panorama artístico nacional, cujo impacto cultural está associado aos principais movimentos artísticos portugueses do século XX. Funda-se, em 1934, a Escola Industrial de António Arroio (Arte Aplicada), no edifício onde funcionava a Escola de Cerâmica António Augusto Gonçalves (1924) e a secção de Arte Aplicada da Escola Industrial de Fonseca Benevides, que configuravam as preocupações fim de século XIX, da aplicabilidade das artes às indústrias. A crescente industrialização e desumanização das artes geraram reacções artísticas, estéticas e filosóficas que contribuíram para uma outra consciência do papel do ensino artístico nas sociedades fortemente industrializadas.

O projecto da António Arroio é, numa primeira fase, influenciado pelo movimento inglês *Arts and Crafts*, que visa recuperar a mestria dos saberes e técnicas artesanais contribuindo para a instauração de uma identidade e especificidade reconhecíveis internacionalmente. Num segundo momento, o fascínio exercido pela modernidade da *Bauhaus* é responsável pela introdução do conceito de design em Portugal, patente na estrutura curricular dos cursos da designada Escola de Artes Decorativas António Arroio (1948), e que ainda hoje tem reflexo nas gerações de artistas plásticos e designers portugueses.

A formação artística, que é necessariamente longa, é encurtada nos anos 80, e a Escola Secundária de António Arroio consegue, com algumas inevitáveis perdas, reconverter a via profissionalizante e, simultaneamente, manter a formação direccionada para o ensino superior artístico. Será a partir de 2004, com a reforma curricular, que é reconhecida a especificidade e o património, pedagógico, artístico e científico desta prestigiada instituição, através da atribuição do estatuto de escola especializada de ensino artístico. A instauração da dimensão criativa, que caracteriza o ensino artístico, só foi possível pela existência de um escalão de docentes altamente especializados e dedicados que souberam manter ao longo dos tempos a identidade e especificidade desta instituição.

A escola oferece actualmente, no ensino diurno, quatro cursos de ensino artístico especializado:

- **Comunicação Audiovisual**, com as especializações de Cinema e Vídeo, Fotografia, Som e Multimédia.
- **Design de Comunicação**, com as especializações de Design Gráfico e Multimédia.
- **Design de Produto**, com a especialização de Equipamento.
- **Produção Artística**, com as especializações de Cerâmica, Ourivesaria, Realização Plástica do Espectáculo e Têxteis.

Para além destes cursos, é ministrado ainda o curso científico-humanístico de **Artes Visuais**.

Em 2011.2012, funcionará, pela última vez, uma turma do 12º ano do ensino recorrente nocturno.

Objecto e âmbito do regulamento interno

O regulamento interno aplica-se a todos os elementos que integram a comunidade educativa da escola. Para efeitos do presente regulamento considera-se que os elementos que pertencem à comunidade educativa são:

- a) Os professores, os alunos, o pessoal não docente e técnicos de apoio;
- b) Os pais e encarregados de educação dos alunos da escola;
- c) Os representantes das autarquias, instituições e pessoas com quem a escola tem colaboração e estabelece parceria.

Este regulamento tem como suporte legal os seguintes normativos (doravante abreviados: Decreto-Lei - DL; Decreto-Regulamentar - DR; Despacho - D; Portaria - P):

- DL 75/2008, de 22 de Abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos;
- P 604/2008, de 9 de Julho – Procedimento concursal prévio à eleição do director;
- DL 442/91, de 15 de Novembro, com a redacção que lhe foi dada pelo DL 6/96, de 31 de Janeiro, alterado pelo DL 18/2008, de 29 de Janeiro e a Lei 3/2008, de 10 de Julho – Código do procedimento administrativo;
- Lei 30/2002, de 20 de Dezembro alterada pela Lei 39/2010, de 2 de Setembro – Estatuto do aluno do ensino básico e secundário, doravante designado por EAEBS;
- DL 15/2007, de 19 de Janeiro, alterado pelo DL 270/2009, de 30 de Setembro, e pelo DL 75/2010, de 23 de Junho – Estatuto da Carreira Docente;
- DL 184/2004, de 29 de Julho e DL 121/2008, de 11 de Julho – Regime estatutário específico do pessoal não docente;
- DL 372/90, de 27 de Novembro, alterado pelo DL 80/99, de 16 de Março e pela Lei 29/2006 de Julho – Direitos e deveres inerentes à participação das associações de pais no sistema educativo;
- DL 74/2004, de 26 de Março, com as alterações introduzidas pelo DL 24/2006, de 6 de Fevereiro, DL 272/2007 de 26 de Julho e DL 4/2008, de 7 de Janeiro – Reforma Curricular do Ensino Secundário – estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos de nível secundário;
- P 554/2004, de 22 de Maio, alterada pela Lei 4 de 2008, de 7 de Janeiro – Reforma Curricular – estabelece a criação dos cursos artísticos especializados nas áreas das artes visuais e do audiovisual e aprova as matrizes curriculares;
- P 550-B/2004, de 22 de Maio, com as alterações pela P 780/2006 de 9 de Agosto e P 414/2008, de 9 de Agosto – Reforma Curricular – regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos artísticos de nível secundário, nos domínios das artes visuais e do audiovisual;
- P 550-E/2004, de 22 de Maio, alterada pela P 781/2006 de 9 de Agosto – Reforma Curricular – regime de organização, funcionamento e avaliação, e matrizes curriculares dos cursos de ensino recorrente;
- DL 184/2004, de 29 de Julho, D 17460/2006, de 7 de Agosto e a Lei 59/2008, de 11 de Setembro – Estabelecem a dependência hierárquica, condições de trabalho, estatuto disciplinar, formação e regime de trabalho de funções públicas.

CAPÍTULO I

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

SECÇÃO I

Disposições gerais

Artigo 1º

Participação

O exercício de pertença a um órgão colegial, por parte de cada um dos seus membros, é exercido pela participação activa no debate da matéria agendada, não sendo permitida a abstenção aos membros dos órgãos colegiais consultivos e estruturas educativas que estejam presentes e não se encontrem impedidos de votar.

Artigo 2º

Incompatibilidade

- 1 Os representantes dos alunos no conselho geral não podem pertencer ao corpo dos pais ou encarregados de educação de outros alunos da escola.
- 2 Os representantes dos pais e encarregados de educação no conselho geral não podem pertencer aos corpos discente, docente ou não docente.

Artigo 3º

Reuniões

- 1 As reuniões dos órgãos de gestão e das estruturas de orientação curricular e educativa, ou outras de professores, são convocadas pelo seu presidente através de convocatória, numerada e assinada pelo director, afixada na vitrina da sala de professores com pelo menos 48 horas de antecedência e publicitada, sempre que possível, na plataforma Moodle.
- 2 As reuniões são marcadas em dia e hora que não prejudiquem as actividades lectivas, sempre que for possível.
- 3 Todos os participantes assinam uma folha de presenças que, após a marcação das respectivas faltas, é entregue pelo presidente da reunião nos serviços administrativos no prazo de 3 dias úteis.
- 4 As actas das reuniões devem obedecer ao modelo aprovado, incluindo: título com o nome da estrutura; subtítulo com o ano lectivo; segundo subtítulo com o número da acta, devendo a numeração reiniciar-se em cada ano lectivo; indicando, no texto da acta, a data, a hora, o local da reunião, quem a preside, a ordem de trabalhos, os elementos que faltaram, quem a secretaria, quais os anexos e número de páginas de cada um; as assinaturas do presidente e do secretário, pelo menos; número de cada página e número total de páginas.
- 5 As actas são entregues à direcção, que as guarda e manda encadernar, a fim de integrarem o arquivo da escola.

SECÇÃO II

Regime de administração e gestão

Artigo 4º

Administração e gestão

1 A administração e gestão da escola é assegurada por órgãos próprios, aos quais cabe cumprir e fazer cumprir os princípios e objectivos referidos nos art.º 3º e 4º do DL 75/2008 de 22 de Abril.

2 Os órgãos de direcção, administração e gestão da escola são os seguintes:

- a) O conselho geral;
- b) O director;
- c) O conselho pedagógico;
- d) O conselho administrativo.

SUBSECÇÃO I

CONSELHO GERAL

Artigo 5º

Conselho geral

O conselho geral é o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa nos termos e para os efeitos do n.º4 do art.º48 da Lei de Bases do Sistema Educativo (art.º 11 do DL 75/2008). O mandato tem a duração de quatro anos e obedece aos requisitos do art.º 16 do DL 75/2008.

Artigo 6º

Composição

O conselho geral tem a seguinte composição:

- a) Oito representantes do pessoal docente;
- b) Dois representantes do pessoal não docente;
- c) Quatro representantes dos pais e encarregados de educação;
- d) Dois representantes do município;
- e) Três representantes da comunidade local;
- f) Dois representantes dos alunos, sendo um do ensino diurno e outro do ensino nocturno.
- g) O director participa nas reuniões sem direito a voto.

Artigo 7º

Competências

1 Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou por este regulamento ao conselho geral compete:

- a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros, à excepção dos representantes dos alunos;
- b) Eleger o director nos termos do art.º 21º a 23º do DL 75/2008 e da P 604/2008;
- c) Aprovar o projecto educativo, acompanhar e avaliar a sua execução;
- d) Aprovar as alterações ao regulamento interno;
- e) Aprovar os planos anuais e plurianuais de actividades;
- f) Apreçar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de actividades;

- g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;
 - h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
 - i) Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo director, das actividades no domínio da acção social escolar;
 - j) Aprovar o relatório de contas de gerência;
 - k) Apreciar os resultados do processo de auto-avaliação da Escola;
 - l) Acompanhar a acção dos demais órgãos de administração e gestão;
 - m) Pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários;
 - n) Promover o relacionamento com a comunidade educativa;
 - o) Definir os critérios para a participação da escola em actividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas;
 - p) Aprovar a proposta do director para a constituição de assessorias técnico-pedagógicas, quando forem superiormente autorizadas.
- 2 O presidente é eleito por maioria absoluta dos votos dos membros do conselho geral em efectividade de funções.
- 3 O conselho geral pode constituir no seu seio uma comissão permanente, nos termos dos nº 4 e 5 do art.º 13.º do DL 75/2008, ou uma comissão especialmente designada para apreciação das candidaturas a director (art.º 7º P 604/2008).

Artigo 8º

Reunião

- 1 O conselho geral reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que for convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do director.
- 2 As reuniões do conselho geral devem ser marcadas em horário que permita a participação de todos os seus membros.

Artigo 9º

Designação dos representantes e mandato

Os representantes do conselho geral são designados ao abrigo dos art.º 14º e 15º e o mandato é o previsto no art.º 16º do DL 75/2008.

SUBSECÇÃO II

DIRECTOR

Artigo 10º

Director

- 1 O director é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.
- 2 O mandato tem a duração de quatro anos e a sua recondução far-se-á de acordo com o previsto no art.º 25º do DL 75/2008.
- 3 O regime de exercício das suas funções, bem como os seus direitos e deveres estão regulamentados nos art.º 26º, 27º, 28º e 29º do DL 75/2008.

Artigo 11º

Subdirector e adjuntos

- 1 O director é coadjuvado no exercício das suas funções por um subdirector e no mínimo por dois adjuntos nomeados pelo director de entre os docentes dos quadros

de nomeação definitiva que tenham pelo menos cinco anos de serviço e se encontrem em exercício de funções na Escola.

2 Os mandatos têm a duração de quatro anos e têm de estar de acordo com o previsto no art.º 25º do DL 75/2008.

Artigo 12º

Competências

1 Compete ao director submeter à aprovação do conselho geral o projecto educativo elaborado pelo conselho pedagógico.

2 Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao director:

- a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral: as alterações ao regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades, o relatório anual de actividades, as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- b) Aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente;

3 No acto de apresentação ao conselho geral, o director faz acompanhar os documentos referidos na alínea a) do número anterior dos pareceres emitidos pelo conselho pedagógico.

4 No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao director em especial:

- a) Definir o regime de funcionamento da escola;
- b) Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
- d) Distribuir o serviço docente e não docente;
- e) Designar, ouvidos os departamentos, os seus coordenadores;
- f) Designar os directores de turma;
- g) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos, auscultando previamente aqueles que estão directamente envolvidos;
- i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do art.º 13º do DL 75/2008;
- j) Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;
- k) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.

5 Ao director compete ainda:

- a) Representar a escola;
- d) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;
- e) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
- f) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;
- g) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.

6 Exercer as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa.

7 O director pode delegar e subdelegar no subdirector e nos adjuntos as suas competências referidas nos números anteriores.

8 Nas suas faltas e impedimentos, o director é substituído pelo subdirector.

Artigo 13º

Recrutamento, procedimento concursal, eleição e posse

- 1 A eleição do director é feita pelo conselho geral.
- 2 O recrutamento do director faz-se mediante um procedimento concursal prévio à eleição, nos termos do art.º 22º do DL 75/2008.
- 3 Podem ser opositores docentes do quadro de nomeação definitiva do ensino público ou docentes profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e devem estar qualificados para o exercício das funções de administração e gestão escolar conforme o previsto no art.º 2 da Portaria 604/2008.
- 4 As matérias respeitantes à eleição estão estipuladas no art.º 23º e a posse no art.º 24º do DL 75/2008.

SUBSECÇÃO III CONSELHO PEDAGÓGICO

Artigo 14º

Conselho pedagógico

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico, didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

Artigo 15º

Composição

O conselho pedagógico tem a seguinte composição:

- a) Director que é, por inerência, presidente do conselho pedagógico;
- b) Coordenador do departamento de Artes;
- c) Coordenador do departamento de Ciências;
- d) Coordenador do departamento de Ciências Sociais e Humanas;
- e) Coordenador do departamento de Línguas e Literaturas;
- f) Coordenador do 10º ano Comum;
- g) Coordenador do departamento de Comunicação Audiovisual;
- h) Coordenador do departamento de Design de Comunicação;
- i) Coordenador do departamento de Design de Produto;
- j) Coordenador do departamento de Produção Artística;
- k) Coordenador dos directores de turma;
- l) Representante dos apoios técnico-pedagógicos;
- m) Representante dos pais e encarregados de educação;
- n) Representante dos alunos do ensino diurno;
- o) Representante dos alunos do ensino nocturno.

Artigo 16º

Competências

Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou por este regulamento ao conselho pedagógico compete:

- a) Elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo director ao conselho geral;
- b) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de actividades e emitir parecer sobre os respectivos projectos;
- c) Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- d) Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente;
- e) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- f) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;
- g) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- h) Adoptar manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;
- i) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;
- j) Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;
- k) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;
- l) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;
- m) Criar os mecanismos necessários para proceder ao regime de avaliação de desempenho de pessoal docente;
- n) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.

Artigo 17º

Funcionamento

- 1 O conselho pedagógico reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que necessário de acordo com o estipulado no art.º 34º-1 do DL 75/2008.
- 2 A representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos faz-se de acordo com o estipulado no art.º 34º-2 do DL 75/2008.
- 3 O presidente do conselho pedagógico pode solicitar a presença, nas reuniões do conselho, de representantes de outras estruturas, projectos ou do pessoal não docente para esclarecimento de assuntos específicos.

SUBSECÇÃO IV

CONSELHO ADMINISTRATIVO

Artigo 18º

Conselho administrativo

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola nos termos da legislação em vigor.

Artigo 19º

Composição

O conselho administrativo tem a seguinte composição:

- a) O director, que preside;

- b) O subdirector ou um dos adjuntos do director, por ele designado para o efeito;
- c) O chefe dos serviços de administração escolar, ou quem o substitua.

Artigo 20º

Competências

Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, compete ao conselho administrativo:

- a) Aprovar o projecto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- c) Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira;
- d) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial.

Artigo 21º

Funcionamento

Este conselho reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o presidente o convoque, por sua iniciativa ou a requerimento de qualquer dos restantes membros.

SECÇÃO III

Organização pedagógica

Artigo 22º

Organização pedagógica

- 1 Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo, os docentes integram estruturas de coordenação de departamento, de disciplina e de turma.
- 2 Estas estruturas colaboram com o conselho pedagógico e com o director no sentido de assegurar a coordenação, a supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do desempenho do pessoal docente nos termos do art.º 42º do DL 75/2008.

Artigo 23º

Departamento curricular

- 1 Os departamentos curriculares são estruturas educativas que promovem a articulação e gestão curricular onde se encontram representados os docentes que leccionam as respectivas disciplinas.
- 2 Os conselhos de departamento curricular são os seguintes:
 - a) Departamento de Ciências: Física e Química Aplicadas, Matemática e Educação Física;
 - b) Departamento de Ciências Sociais e Humanas: Filosofia e História da Cultura e das Artes;
 - c) Departamento de Artes: Desenho, Geometria Descritiva, Gestão das Artes e Teoria do Design;
 - d) Departamento de Línguas e Literaturas: Francês, Inglês, Português e Português Língua Não Materna;
 - e) Departamento do 10º ano Comum: Projecto e Tecnologias;
 - f) Departamento de Comunicação Audiovisual: Projecto e Tecnologias, Imagem e Som;

- g) Departamento de Design de Comunicação: Projecto e Tecnologias;
- h) Departamento de Design de Produto: Projecto e Tecnologias;
- i) Departamento de Produção Artística: Projecto e Tecnologias.

3 No caso de o docente integrar dois departamentos, pode optar por participar nos trabalhos de apenas um deles sempre que a agenda preveja o tratamento das mesmas matérias.

4 Nos casos dos departamentos referidos nas alíneas f) a i) do ponto 3, os coordenadores são designados por directores de curso, nos termos do art.º 7.º da P 550-B e P 550-E/2004.

Artigo 24º

Competências do conselho de departamento

O conselho de departamento tem as seguintes competências:

- a) Aprovar o regimento interno do departamento;
- b) Planificar e adequar à realidade da escola a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível nacional e de escola;
- c) Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto;
- d) Propor ao conselho pedagógico os critérios de avaliação dos alunos;
- e) Participar na elaboração do projecto educativo de escola;
- f) Aprovar a proposta do departamento para o plano anual de actividades;
- g) Participar no processo de revisão do regulamento interno e emitir parecer sobre as propostas apresentadas;
- h) Propor acções de formação, no sentido de reforçar competências científicas, didácticas e pedagógicas;
- i) Analisar e reflectir sobre os resultados da avaliação dos alunos;
- j) Participar no processo de auto-avaliação da escola;
- k) Apreciar o relatório crítico da actividade anual do departamento elaborado pelo coordenador.

Artigo 25º

Funcionamento

1 A coordenação dos departamentos curriculares de a) a d) do art.º 23 é assegurada por um professor designado pelo director nos termos da lei.

2 O mandato do coordenador tem a duração de quatro anos, cessa com o mandato do director e podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do director.

3 Os departamentos de Ciências, Ciências Sociais e Humanas, Artes e Línguas e Literaturas reúnem obrigatoriamente duas vezes no ano (início e fim) e extraordinariamente por solicitação do seu coordenador, do director ou de dois terços dos elementos que o integram.

4 Os departamentos de 10º Ano comum, Comunicação Audiovisual, Design de Comunicação, Design de Produto e Produção Artística reúnem por convocatória do coordenador, no prazo máximo de cinco dias úteis após a reunião do conselho pedagógico, para partilhar as informações relativas aos trabalhos.

5 As reuniões de departamento são presididas pelo coordenador de departamento, podendo este agendar reuniões sectoriais.

6 As reuniões podem realizar-se sempre que exista quórum suficiente.

7 Sempre que necessário, poderão realizar-se reuniões interdepartamentais a pedido de dois terços dos docentes pertencentes aos departamentos ou a pedido dos respectivos coordenadores.

Artigo 26º

Conselho de coordenação de departamento

1 Nos departamentos curriculares de Artes, Ciências, Ciências Sociais e Humanas e Línguas e Literaturas constitui-se um conselho de coordenação composto pelo coordenador do departamento e pelos coordenadores das disciplinas pertencentes ao referido departamento.

2 O conselho de coordenação reúne por convocatória do coordenador, no prazo máximo de cinco dias úteis após a reunião do conselho pedagógico, para partilhar as informações relativas aos trabalhos realizados.

Artigo 27º

Coordenação de departamento

A designação dos coordenadores curriculares é feita pelo director, ouvidos os professores que compõem o departamento.

Artigo 28º

Competências do coordenador de departamento

1 O coordenador de departamento tem as seguintes competências:

- a) Convocar as reuniões do conselho de departamento;
- b) Convocar as reuniões do conselho de coordenação de departamento;
- c) Assegurar a coordenação do departamento;
- d) Representar o departamento junto do conselho pedagógico e do director e, sempre que possível, veicular nestas instâncias o parecer da maioria dos professores;
- e) Veicular, regularmente, aos coordenadores de disciplina os assuntos tratados em conselho pedagógico;
- f) Elaborar o regimento interno e submetê-lo a aprovação de departamento;
- g) Promover a reflexão sobre os planos curriculares e apresentar propostas que visem o seu ajustamento e desenvolvimento;
- h) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- i) Promover o desenvolvimento de projectos integradores dos diversos saberes;
- j) Promover a articulação com outros departamentos ou serviços da escola;
- k) Indicar os professores que constituem o júri para exames de equivalência à frequência, provas de avaliação extraordinária e sempre que necessário, coadjuvantes e correctores para os exames de âmbito nacional;
- l) Propor ao director a distribuição do serviço docente, ouvidos os coordenadores de disciplina;
- m) Apresentar a proposta do departamento para o plano anual de actividades;
- n) Zelar pela actualização e manutenção dos arquivadores de informação digital respeitantes à legislação, coordenação curricular, horários e actas;
- o) Colaborar com os responsáveis pela coordenação do centro de recursos, da página electrónica, da plataforma *Moodle* e das instalações tecnológicas com vista à organização e gestão dos recursos materiais tecnológicos e informativos e sua afectação à actividade pedagógica;
- p) Participar no processo de avaliação de desempenho dos professores nos termos da lei;
- q) Participar no processo de auto-avaliação da escola;
- r) Elaborar anualmente e sujeitar à apreciação do conselho de departamento, o relatório crítico do trabalho desenvolvido e apresentá-lo ao director.

2 Aos coordenadores designados por directores de curso compete ainda:

- a) Assegurar a articulação pedagógica entre as diferentes disciplinas de curso;
- b) Organizar e coordenar as actividades a desenvolver no âmbito de formação técnico-artística;
- c) Participar em reuniões de conselho de turma, no âmbito das suas funções;
- d) Articular com os órgãos de gestão da escola no que respeita aos procedimentos necessários à realização da Prova de Aptidão Artística;
- e) Assegurar a articulação entre a escola e as entidades envolvidas na Formação em Contexto de Trabalho, identificando-as, fazendo a respectiva selecção, preparando protocolos, procedendo à distribuição dos formandos por cada entidade e coordenando o acompanhamento dos mesmos, em estreita relação com o professor da especialização;
- f) Assegurar a articulação com os serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo;
- g) Coordenar o acompanhamento e avaliação do curso;
- h) Zelar pelo arquivo dos trabalhos considerados mais relevantes de entre os produzidos anualmente pelos alunos;
- i) Propor ao director, depois de ouvidos os professores, a aquisição de novo equipamento ou a reestruturação ou redimensionamento das instalações;
- j) Coordenar a gestão de recursos em estreita ligação com o director de instalações informando a direcção.

Artigo 29º

Conselho de disciplina

O conselho de disciplina coordena o desenvolvimento das dinâmicas lectivas e outras de carácter pedagógico no âmbito da disciplina.

Artigo 30º

Composição

O conselho de disciplina é constituído por todos os docentes que a leccionam.

Artigo 31º

Competências

O conselho de disciplina tem as seguintes competências:

- a) Eleger o docente a quem competirá coordenar o conselho de disciplina;
- b) Elaborar e aprovar o regimento interno do conselho;
- c) Planificar os planos de estudo estabelecidos a nível nacional e de escola;
- d) Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto;
- e) Definir critérios de avaliação dos alunos;
- f) Elaborar matrizes e outros instrumentos necessários às diferentes modalidades de avaliação;
- g) Partilhar experiências de formação e materiais pedagógicos e didácticos.
- h) Propor actividades que integrem o plano anual de actividades;
- i) Participar no processo de revisão do regulamento interno e emitir parecer crítico sob as propostas apresentadas;
- j) Apreciar o relatório crítico da actividade anual elaborado pelo coordenador.

Artigo 32º

Funcionamento

- 1 Reúne regularmente sempre que necessário, obrigatoriamente no início e fim do ano lectivo e uma vez por período.
- 2 As reuniões contam com a presença de todos os professores que leccionam a disciplina e serão presididas pelo seu coordenador.
- 3 As reuniões realizam-se desde que o seu quórum tenha maioria absoluta.

Artigo 33º

Mandato do coordenador de disciplina

O mandato do coordenador tem a duração de dois anos.

Artigo 34º

Competências do coordenador de disciplina

O coordenador de disciplina tem as seguintes competências:

- a) Convocar as reuniões do conselho;
- b) Coordenar as actividades pedagógicas nomeadamente as planificações, as actividades propostas no plano anual de actividades e as decorrentes das especificidades das disciplinas;
- c) Representar o conselho de disciplina nas reuniões de coordenação de departamento curricular;
- d) Promover a reflexão dos planos curriculares e apresentar propostas que visem o seu ajustamento e desenvolvimento;
- e) Promover a integração dos novos professores;
- f) Promover a troca de experiências pedagógicas e a cooperação entre os docentes;
- g) Promover a articulação com o departamento curricular;
- h) Propor os professores que constituem o júri para exames de equivalência à frequência, provas de avaliação extraordinária, provas de avaliação dos alunos do ensino nocturno e sempre que necessário, coadjuvantes e correctores para os exames de âmbito nacional;
- i) Auscultar o conselho de docentes que coordena, no final do ano lectivo, a fim de proceder à distribuição do serviço docente para o próximo ano, segundo os critérios gerais definidos pelo conselho pedagógico;
- j) Apresentar no final do ano lectivo, em conselho de disciplina, o relatório crítico das actividades desenvolvidas;
- k) Colaborar no processo de avaliação de desempenho dos professores sempre que for solicitado;
- l) Propor ao coordenador de departamento curricular acções de formação, no sentido de reforçar competências científicas, didácticas e pedagógicas, depois de auscultado o conselho de disciplina;
- m) Assegurar os meios para a conservação e manutenção dos espaços e equipamentos próprios;
- n) Propor ao director, depois de ouvidos os professores, a aquisição de novo equipamento ou a reestruturação ou redimensionamento das instalações;
- o) Zelar pela actualização e manutenção dos arquivadores de informação digital respeitantes a planificações, instrumentos de avaliação (testes e exames) e outros elementos considerados de interesse pelo conselho de disciplina.

Artigo 35º

Director de instalações

- 1 Em cada área tecnológica (artes gráficas, audiovisuais, cerâmica, equipamento, ourivesaria, têxtil e realização plástica do espectáculo) é eleito um director de instalações de entre os docentes das tecnologias.
- 2 A eleição do director de instalações realiza-se no conselho de curso no final do ano lectivo e nela participam todos os docentes que leccionam a disciplina de Projecto e Tecnologias da respectiva especialização.
- 3 O mandato do director de instalações tem a duração de dois anos.
- 4 Sempre que o coordenador de disciplina ou o director de curso o entenda, o director de instalações poderá ser coadjuvado por um docente nas funções de gestão das instalações e equipamentos.

Artigo 36º

Competências

Compete ao director de instalações:

- a) Colaborar com os órgãos de gestão na organização e estruturação de instalações e equipamentos específicos e na gestão dos outros recursos necessários às actividades curriculares;
- b) Articular com os professores da respectiva área na definição das condições de utilização das instalações e do equipamento;
- c) Colaborar com os órgãos de gestão na elaboração do regulamento de instalações específicas e do uso do equipamento;
- d) Implementar, publicitar e manter em bom funcionamento o sistema de prevenção e segurança das instalações oficinais, laboratoriais de forma a prevenir acidentes e condições adversas de segurança;
- e) Organizar e manter actualizada a relação dos materiais, equipamentos, incluindo a indicação de marcas, modelos e fornecedores e as instruções de utilização e manutenção, existentes nas instalações, do qual entrega, anualmente, um exemplar ao órgão de gestão;
- f) Zelar pela conservação das instalações e do respectivo material, bem como pelo seu bom funcionamento e definir os métodos e procedimentos na sua limpeza e manutenção periódica;
- g) Propor ao conselho de curso a aquisição de novo equipamento ou a reestruturação ou redimensionamento das instalações;
- h) Identificar o equipamento que necessita de reparação e manutenção e participar ao órgão de gestão;
- i) Proceder à requisição e distribuição dos materiais perecíveis ou de consumo, utilizados nas oficinas e laboratórios.

Artigo 37º

Comissão de coordenação da avaliação de desempenho docente

- 1 A comissão de coordenação da avaliação de desempenho docente é composta, nos termos da lei (art.º 12º do DR 2/2010), por quatro elementos: o presidente do conselho pedagógico, que preside, e outros três docentes eleitos em conselho pedagógico de entre os seus membros.
- 2 Compete à comissão:
 - a) Assegurar a aplicação objectiva e coerente do sistema de avaliação;
 - b) Elaborar a proposta dos instrumentos de registo e submetê-la à aprovação do conselho pedagógico;

- c) Transmitir aos relatores as orientações adequadas à harmonização do processo de avaliação;
 - d) Assegurar o respeito pela aplicação das percentagens máximas fixadas.
- 3 A comissão reúne, sempre que necessário, sob convocatória do presidente.

Artigo 38º

Conselho de turma

- 1 O conselho de turma é constituído por todos os professores da turma, pelo aluno delegado de turma e ainda por um representante dos pais e encarregados de educação.
- 2 O delegado de turma e os pais e encarregados de educação não participam nos conselhos de turma para avaliação.

Artigo 39º

Competências

Compete ao conselho de turma:

- a) Planificar as actividades de turma a desenvolver de acordo com as orientações do conselho pedagógico;
- b) Cooperar com outras estruturas de orientação educativa e com os serviços técnico-pedagógicos na gestão de recursos pedagógicos;
- c) Propor ao conselho pedagógico medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens;
- d) Coordenar a actividade pedagógica e o desenvolvimento do projecto e do plano de actividades da turma;
- e) Promover e dinamizar as actividades pedagógicas interdisciplinares.

Artigo 40º

Funcionamento

- 1 O conselho de turma reúne:
- a) Antes ou no início das actividades lectivas, para definir modos de trabalhar em conjunto, combinar articulações interdisciplinares, aferir procedimentos e delinear projectos de turma;
 - b) No final de cada período para avaliação sumativa;
 - c) Sempre que for julgado necessário.
- 2 Para o bom funcionamento das reuniões do conselho de turma:
- a) A ordem de trabalhos é proposta pelo director, ouvido o conselho pedagógico;
 - b) O director de turma dirige os trabalhos da reunião, devendo os restantes participantes colaborar nas tarefas administrativas necessárias à sua realização;
 - c) O secretário é um professor designado pelo director sob proposta do coordenador dos directores de turma;
 - d) Em caso de impedimento do director de turma compete ao secretário a condução da reunião;
 - e) A reunião só se dá por concluída quando toda a documentação estiver preenchida e a acta lida e aprovada;
 - f) A coordenação das actividades do conselho de turma é realizada pelo director de turma, o qual é designado pelo director de entre os professores da turma.

Artigo 41º

Competências do director de turma

1 Sem prejuízo do fixado no art.º 6.º da P 550-E/2004, compete ao director de turma:

- a) Coordenar o processo de ensino e aprendizagem e avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- b) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação dos alunos menores, promovendo a sua participação;
- c) Analisar a situação da turma, identificando características específicas dos alunos de forma a propor estratégias de diferenciação;
- d) Registar informaticamente dados actualizados sobre a situação de cada aluno, nomeadamente faltas e classificações e imprimir;
- e) Disponibilizar aos pais e encarregados de educação dos alunos a informação relativa ao processo ensino e aprendizagem e avaliação dos alunos;
- f) Entregar as fichas informativas do aproveitamento dos alunos aos pais e encarregados de educação dos alunos;
- g) Receber e fornecer informações em reuniões com pais e encarregados de educação, após as reuniões de avaliação, ou noutras situações julgadas necessárias;
- h) Articular com os serviços de apoio educativo para: (I) calendarizar as sessões de informação escolar e profissional; (II) colaborar na definição de estratégias conducentes ao sucesso educativo; (III) definir estratégias de acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;
- i) Conceber e planear actividades em complemento do currículo proposto, juntamente com os outros professores da turma;
- j) Elaborar o plano educativo individual.

2 O conselho de directores de turma é constituído por todos os directores de turma e é coordenado pelo coordenador dos directores de turma.

3 O conselho de directores de turma reúne ordinariamente antes do início do ano lectivo, e antes das reuniões de avaliação de cada período lectivo, e extraordinariamente sempre que haja necessidade de emitir parecer sobre matéria do âmbito pedagógico.

Artigo 42º

Coordenador dos directores de turma

1 O coordenador dos directores de turma é um docente eleito de entre os membros que integram o conselho de directores de turma.

2 Exerce o seu mandato durante dois anos, podendo este cessar antes do termo previsto, no final do ano lectivo, a seu pedido ou por proposta fundamentada ao director da escola, depois de ouvido o conselho de directores de turma e o conselho pedagógico.

Artigo 43º

Competências

Compete ao coordenador dos directores de turma:

- a) Representar o conselho de directores de turma no conselho pedagógico;
- b) Dinamizar e coordenar as actividades dos directores de turma;
- c) Elaborar o calendário das reuniões de conselho de turma;
- d) Sistematizar a informação retirada das actas dos conselhos de turma;

- e) Fazer o levantamento dos dados das actas das reuniões com os pais e encarregados de educação;
- f) Organizar sessões de formação com os directores de turma para trabalhar na base de dados dos alunos;
- g) Coordenar as equipas de apoio à informatização e verificação de documentos no decurso das reuniões de avaliação;
- h) Elaborar um relatório crítico desenvolvido com base na sua experiência e na informação retirada dos relatórios anuais dos directores de turma;
- i) Identificar as necessidades de formação e propor medidas de apoio ao exercício da actividade dos directores de turma, ouvido o conselho de directores de turma;
- j) Fornecer informações para a constituição de turmas;
- k) Propor ao director a atribuição das direcções de turma.

Secção IV

Serviços técnico-pedagógicos

Artigo 44º

Serviço de psicologia e orientação

- 1 O serviço de psicologia e orientação é uma estrutura especializada de apoio aos alunos.
- 2 O serviço de psicologia e orientação desenvolve a sua acção nas áreas da orientação vocacional, apoio psico-pedagógico e desenvolvimento de actividades visando o desenvolvimento pessoal dos alunos e a promoção do sucesso educativo.
- 3 O serviço de psicologia e orientação tem autonomia científica e técnica, regendo-se a sua prática por códigos de ética e deontologia aplicáveis a esta área profissional.
- 4 As actividades do serviço de psicologia e orientação desenvolvem-se de acordo com um plano de actividades anualmente estabelecido.
- 5 O serviço de serviço de psicologia e orientação funciona numa perspectiva de trabalho de equipa com os docentes de Educação Especial e em articulação com as estruturas pedagógicas da escola.
- 6 O horário de atendimento do serviço de psicologia e orientação é afixado em local público e no sítio electrónico da escola.

Artigo 45º

Competências

São competências do serviço de psicologia e orientação:

- a) Promover acções de informação, orientação e aconselhamento vocacional para os alunos da escola;
- b) Avaliar os alunos referenciados pelos professores, encarregados de educação ou solicitações dos próprios alunos e elaborar relatórios técnico-pedagógicos;
- c) Colaborar na elaboração de programas educativos individuais para alunos com necessidades educativas especiais;
- d) Prestar atendimento e acompanhamento ou encaminhamento aos alunos que o solicitem directamente ou referidos pelos encarregados de educação ou directores de turma;
- e) Propor e desenvolver acções que visem a melhoria do sucesso educativo e o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Artigo 46º

Educação especial

1 A educação especial rege-se pelo DL 3/2008 e tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção de igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós escolar ou profissional.

2 O serviço de educação especial é uma estrutura de apoio especializado a alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

3 De modo a garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente dos jovens surdos, a escola foi constituída como “escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos”, tendo como objectivo principal o desenvolvimento de uma resposta educativa especializada e a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinar adequadas a estes alunos.

4 O serviço de educação especial funciona numa perspectiva de trabalho de equipa com o serviço de psicologia e orientação, em articulação com as outras estruturas pedagógicas da escola.

5 O serviço de educação especial integra professores especializados em educação especial e intérpretes de língua gestual portuguesa, devendo ainda integrar formadores ou professores de língua gestual portuguesa.

Artigo 47º

Competências

1 Constituem competências dos docentes deste serviço:

- a) Avaliar os alunos referenciados pelos encarregados de educação, directores de turma ou outros professores;
- b) Elaborar relatórios técnico-pedagógicos de acordo com a classificação internacional da funcionalidade, incapacidade e saúde da Organização Mundial de Saúde;
- c) Determinar os apoios especializados, as adequações do processo de ensino e aprendizagem e das tecnologias de apoio de que o aluno deva beneficiar;
- d) Encaminhar para outros apoios disponibilizados pela escola os alunos que não se enquadrem em medidas de educação especial;
- e) Colaborar com o director de turma na elaboração dos programas educativos individuais ou planos individuais de transição;
- f) Prestar apoios pedagógicos personalizados de acordo com os programas educativos individuais;
- g) Prestar apoio aos professores disciplinares dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, no sentido da adequação dos processos de ensino e aprendizagem.

2 Constituem atribuições dos intérpretes de língua gestual portuguesa:

- a) Garantir o acesso à informação veiculada oralmente e a eficácia dos processos comunicativos na sala de aula;

b) Contribuir para a inclusão dos alunos surdos em todas as actividades promovidas pela escola, em estreita articulação com professores de educação especial e na divulgação da língua gestual portuguesa na comunidade educativa.

3 Constituem atribuições dos formadores ou professores de língua gestual portuguesa:

a) Assegurar o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos;

b) Participar na avaliação e elaboração de programas educativos individuais de alunos surdos;

c) Contribuir para a inclusão dos alunos surdos em todas as actividades promovidas pela escola, em estreita articulação com professores de educação especial e na divulgação da língua gestual portuguesa na comunidade educativa;

d) Ensinar a língua gestual portuguesa como segunda língua a alunos ou outros elementos ouvintes da comunidade educativa, difundindo os valores da cultura da comunidade surda.

Artigo 48º

Acção social escolar

1 A acção social escolar é um serviço de apoio aos alunos mais carenciados.

2 A acção social escolar dispõe de um assistente técnico para controlo de subsídios atribuídos e a atribuir, organização administrativa e funcional do refeitório e bar, controlo de existências em armazém, fornecimento de todos os elementos para preenchimento correcto e atempado dos mapas e documentos oficiais do serviço.

3 O horário de atendimento ao público está afixado no respectivo local e no sítio electrónico da escola.

CAPÍTULO II

OUTRAS ESTRUTURAS

SECÇÃO I

Estruturas de apoio educativo e divulgação

Artigo 49º

Biblioteca escolar | centro de recursos

1 A biblioteca escolar/centro de recursos da escola contém documentação de diversas áreas do conhecimento, recursos audiovisuais e multimédia, bem como recursos informáticos de suporte às actividades de ensino e aprendizagem.

2 O horário de funcionamento está fixado no respectivo local.

Artigo 50º

Objectivos

1 São objectivos essenciais:

a) Apoiar e promover os objectivos da escola definidos de acordo com as finalidades do seu ensino e currículo;

b) Criar e manter nos alunos o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida;

- c) Proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação que possibilitem a aquisição de conhecimentos;
- d) Apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de avaliação e utilização da informação, independentemente da sua natureza;
- e) Providenciar o acesso aos recursos documentais (locais, regionais, nacionais e globais), que confrontem os alunos com ideias, experiências e opiniões diversificadas;
- f) Organizar actividades que favoreçam a consciência e a sensibilização para as questões de ordem cultural e social;
- g) Defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efectiva e responsável;
- h) Promover a leitura junto da comunidade escolar e fora dela.

2 De modo a cumprir estas funções, a BE | CRE deve “desenvolver políticas e serviços, seleccionando e adquirindo recursos, proporcionando acesso material e intelectual a fontes de informação apropriadas, disponibilizando equipamentos e dispondo de pessoal qualificado”.

Artigo 51º

Equipa

1 Nos termos do Despacho 17860/2007, alterado pelo Despacho 19117/2008, a gestão da BE | CRE é assegurada por uma equipa educativa com competências nos domínios pedagógico, de gestão de projectos, de gestão da informação e das ciências documentais, coordenada pelo professor bibliotecário.

2 Nos termos das Portarias 756/2009 e 558/2010, o mandato do professor bibliotecário é de quatro anos.

Artigo 52º

Competências do professor bibliotecário

1 Compete ao professor bibliotecário:

- a) Facultar os recursos e serviços da BE|CRE á comunidade em geral
- b) Promover a integração da BE|CRE nos diferentes projectos de escola;
- c) Assegurar a gestão da BE|CRE e dos recursos humanos e materiais a ela afectos;
- d) Assegurar a gestão do fundo documental, dentro e fora do espaço da BE|CRE, atendendo à documentação bibliográfica disponível nas áreas adstritas à Cerâmica, Ourivesaria, Design de Comunicação e Design de Produto;
- e) Definir e operacionalizar, em articulação com as diversas estruturas educativas da escola e com a direcção, as estratégias e actividades de política documental e de equipamento da escola;
- f) Coordenar a equipa de trabalho previamente definida com o director;
- g) Favorecer o desenvolvimento das literacias, designadamente da leitura e da informação, e apoiar o desenvolvimento curricular;
- h) Promover o uso da BE|CRE e dos seus recursos dentro e fora da escola;
- i) Representar a BE|CRE no conselho pedagógico sempre que este o julgar necessário.

2 Sem prejuízo das competências gerais estipuladas, compete ainda ao professor bibliotecário da BE|CRE:

- a) Coordenar a equipa de colaboradores;
- b) Redigir o regimento da BE|CRE, submetê-lo à apreciação do conselho pedagógico e à aprovação do director;

- c) Apresentar propostas para o plano anual de actividades;
- d) Representar a BE|CRE junto da direcção e das estruturas de orientação educativa;
- e) Definir, em colaboração com a direcção e órgãos pedagógicos, uma política de afectação de recursos humanos e materiais adaptada ao espaço, às solicitações dos utentes e aos programas de uma escola especializada em ensino artístico;
- f) Zelar pela manutenção e actualização do centro de documentação e consulta;
- g) Gerir o tratamento do fundo documental;
- h) Disponibilizar apoio logístico às actividades de complemento curricular e de formação;
- i) Propor acções de formação necessárias ao desenvolvimento profissional dos elementos da equipa;
- j) Desenvolver projectos e protocolos de parceria com instituições congéneres e outras, no âmbito da sua actividade;
- k) Apresentar o relatório anual de actividades ao conselho pedagógico nos termos do Despacho conjunto 3 – I/SAE/SEE/2002.

Artigo 53º

Galeria e outros espaços expositivos

1 São objectivos da *Galeria Lino António*:

- a) Divulgar obras de autores de reconhecido mérito e com manifesto interesse para os cursos que a escola lecciona;
- b) Promover a escola através da divulgação de exposições com qualidade, quer ao nível da selecção dos autores quer ao nível do rigor da montagem;
- c) Proporcionar a aproximação com os mesmos autores organizando encontros com a comunidade escolar;
- d) Proporcionar aos alunos uma aprendizagem relativa aos aspectos da produção e montagem de exposições;
- e) Expor e divulgar anualmente a produção dos alunos dos diferentes cursos da escola na exposição de final de ano.

2 Os responsáveis pela programação e montagem das exposições, bem como pela realização dos suportes gráficos e digitais de comunicação (convites, brochuras, cartazes, *website* e demais suportes), são quatro docentes nomeados pelo director, depois de ouvido o conselho pedagógico, no final do ano lectivo.

3 Os responsáveis submetem à apreciação do conselho pedagógico, até ao final do mês de Outubro, uma proposta de programação da galeria para o ano lectivo seguinte.

4 O mandato dos elementos da equipa é de quatro anos, podendo cessar a pedido dos interessados ou por proposta devidamente fundamentada pelo director, depois de ouvido o conselho pedagógico, no final de ano lectivo intercalar.

5 Para além da galeria poderão ser usados outros espaços para montagem de exposições, designadamente átrios e áreas de circulação, devendo os interessados solicitar parecer à direcção e aos responsáveis pela equipa supra referida.

Artigo 54º

Equipa do plano tecnológico de educação

A equipa PTE é uma estrutura de coordenação e acompanhamento dos projectos PTE na escola, coordenada pelo director e constituída nos termos do art.º 19º do D 700/2009 de 6 de Janeiro.

Artigo 55º

Funções

Para além das funções previstas no art.º 18º do D 700/2009, a equipa PTE da escola está ainda incumbida de:

- a) Promover a formação do pessoal docente e não docente no âmbito das TIC, preferencialmente em modalidades a desenvolver em contexto;
- b) Conceber e manter actualizado, com a colaboração de outros docentes, o sítio electrónico da escola, de modo a promover a sua imagem institucional no exterior;
- c) Gerir a plataforma *Moodle* como meio de informação e comunicação entre os elementos da comunidade escolar e como centro de recursos digitais de apoio às actividades lectivas e não lectivas;
- d) Implementar a utilização de *software* e de outros meios informáticos de apoio à gestão do centro de recursos e da *secretaria virtual*.

Artigo 56º

Equipa de auto-avaliação

- 1 A equipa de auto-avaliação da escola é uma estrutura de coordenação e de acompanhamento da auto-avaliação da escola constituída por cinco a dez elementos voluntários da comunidade escolar.
- 2 A equipa reúne em horário a estabelecer de acordo com a conveniência dos seus membros.
- 3 A equipa pode designar, de entre os seus elementos, um porta-voz que a possa representar sempre que for entendido como necessário.
- 4 Para a realização do seu trabalho, a equipa pode solicitar ao director:
 - a) A consulta de elementos documentais que não tenham carácter nominativo.
 - b) A convocação de docentes, não docentes e discentes para entrevista.
- 5 A equipa deverá produzir, no final do ano, um relatório da actividade desenvolvida.

SECÇÃO II

Estruturas associativas

Artigo 57º

Associação de estudantes

- 1 A associação de estudantes foi constituída por diploma legal, com a publicação dos seus estatutos em DR (suplemento do n.º 4 - III série) de 05.01.2001.
- 2 Todas as disposições legais relativas à sua definição, composição, mandato, competências e responsabilidades estão descritas nos estatutos da associação.

Artigo 58º

Princípios fundamentais

A associação de estudantes rege-se pelos seguintes princípios fundamentais:

- a) Democraticidade – todos os estudantes têm direito de participar da vida associativa, incluindo o de eleger e ser eleito para os corpos directivos e ser nomeados para cargos associativos;
- b) Independência – implica a não submissão da associação a partidos políticos, organizações estatais, religiosas ou a quaisquer outras organizações que, pelo seu carácter, impliquem a perda de independência dos seus estudantes ou dos seus órgãos representativos;

c) Autonomia na elaboração dos respectivos estatutos e demais normas internas, na eleição dos seus órgãos dirigentes, na gestão e administração do respectivo património e da elaboração dos planos de actividades.

Artigo 59º

Objectivos

São objectivos da associação de estudantes:

- a) Representar os estudantes e defender os seus interesses;
- b) Promover a formação física, cívica e cultural dos estudantes e desenvolver nesse sentido a prática cultural, desportiva, recreativa e participação pedagógica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa;
- c) Estabelecer a ligação da escola e dos seus associados à realidade socioeconómica e política do país;
- d) Defender e promover os valores fundamentais do ser humano;
- e) Contribuir para a participação dos estudantes na discussão dos problemas educativos;
- f) Cooperar com todos os organismos estudantis, nacionais ou estrangeiros, cujos princípios não contrariem os aqui definidos;
- g) Promover e estimular grupos de acção cultural que têm como fim desenvolver e elevar o espírito criador de cada estudante da escola.

Artigo 60º

Associação de pais e encarregados de educação

A associação de pais e encarregados de educação foi constituída em 1994 por diploma legal, com a publicação dos seus estatutos em DR (n.º 199 – III série).

Artigo 61º

Objectivos

1 São objectivos da associação de pais e encarregados de educação:

- a) Fomentar a colaboração permanente entre alunos, corpo docente e não docente, pais e encarregados de educação, bem como criar condições para a efectiva participação destes últimos na tarefa educativa que lhes compete;
- b) Dar parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude e a gestão do estabelecimento de ensino;
- c) Difundir a actividade escolar e associativa e outros afins, no sentido de se obter um elo que ligue, por mútuos interesses, os alunos, a escola e a família, bem como outros interessados em colaborar.

2 A associação de pais e encarregados de educação reúne periodicamente com o director e com a associação de estudantes e possui espaço próprio para receber e difundir informação, assim como uma sala para as suas reuniões.

Artigo 62º

Representação

O direito de participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no DL 372/90, com as alterações que lhe foram introduzidas pelo DL 80/99 e pela Lei 29/2006.

Artigo 63º

Papel especial

1 Aos pais e encarregados de educação incumbe, para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder e dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem activamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos.

2 Nos termos da responsabilidade referida no número anterior, deve cada um dos pais e encarregados de educação, em especial:

- a) Acompanhar activamente a vida escolar do seu educando;
- b) Promover a articulação entre a educação na família e o ensino escolar;
- c) Diligenciar para que o seu educando beneficie efectivamente dos seus direitos e cumpra rigorosamente os deveres que lhe incumbem, com destaque para os deveres de assiduidade, de correcto comportamento e de empenho no processo de aprendizagem;
- d) Contribuir para a criação e execução do projecto educativo e do regulamento interno e participar na vida da escola;
- e) Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos;
- f) Contribuir para a preservação da disciplina da escola e para a harmonia da comunidade educativa, em especial quando para tal forem solicitados;
- g) Contribuir para o correcto apuramento dos factos em procedimento de índole disciplinar instaurado ao seu educando e, sendo aplicada a este medida correctiva ou medida disciplinar sancionatória, diligenciar para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade;
- h) Contribuir para a preservação da segurança e integridade física e moral de todos os que participam na vida da escola;
- i) Integrar activamente a comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial informando-se, sendo informado e informando sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos;
- j) Conhecer o Estatuto do Aluno, o Regulamento Interno da escola e subscrever, fazendo subscrever igualmente os seus filhos e educandos, declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral.

CAPÍTULO III

COMUNIDADE ESCOLAR

SECÇÃO I

DIREITOS E DEVERES

Artigo 64º

Direitos da comunidade escolar

São direitos de todos os elementos da comunidade escolar:

- a) Ser respeitado e tratado com correcção pelos restantes elementos da comunidade escolar;

- b) Ser respeitado nas suas diferenças culturais, sociais e religiosas;
- c) Ver respeitada a sua segurança e integridade física;
- d) Beneficiar de espaços limpos, arejados e isentos de elementos poluidores e de ruído em excesso;
- e) Participar, através dos seus representantes na elaboração e revisão do regulamento interno e do projecto educativo.

Artigo 65º

Deveres

São deveres de todos os elementos da comunidade escolar:

- a) Respeitar e tratar com correcção os restantes elementos da comunidade escolar;
- b) Respeitar os outros nas suas diferenças culturais, sociais e religiosas;
- c) Zelar pela preservação, conservação e limpeza das instalações, do material didáctico, mobiliário e espaços verdes, fazendo uma adequada utilização desses espaços e recursos;
- d) Contribuir para a boa qualidade do ambiente nomeadamente mantendo os espaços interiores e exteriores livres de ruído em excesso;
- e) Actuar de acordo com as orientações do regulamento interno.

Artigo 66º

Direitos do aluno

1 Salvo indicação em contrário, o presente artigo deste regulamento remete para o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário (EAEBS), aprovado pela Lei 30/2002, com as alterações introduzidas pelas Leis 3/2008 e 39/2010.

2 Constituem direitos gerais do aluno os que constam dos art.º 12.º e 13.º do EAEBS.

3 O direito à participação e representação dos alunos concretiza-se nos seguintes termos:

- a) Representação através de delegado e subdelegado de turma, eleitos no início do ano lectivo pelos alunos da turma na presença do director de turma;
- b) Realização de reuniões mensais em assembleia de delegados de turma, convocadas pelo director para discussão de assuntos de interesse para a escola e para os alunos;
- c) Realização de reuniões gerais com o director mediante solicitação da associação de estudantes ou de um mínimo de 25 % dos delegados de turma;
- d) Realização de reuniões da turma com o director de turma, mediante solicitação do delegado ou do subdelegado, para apreciar matérias relacionadas com o funcionamento da turma, com a eventual participação de um representante dos pais ou encarregados de educação;
- e) Representação no conselho geral, de acordo com o definido no DL 75/2008, e neste regulamento interno.
- f) Representação no conselho pedagógico, através de um aluno dos cursos diurnos e um aluno dos cursos nocturnos, eleitos anualmente pelas respectivas assembleias de delegados de turma, de entre os seus membros.

4 A escola distingue o mérito dos alunos através da:

- a) Divulgação dos melhores trabalhos em exposições colectivas, no interior e exterior, no anuário e no portal da escola na internet, com indicação dos respectivos autores;

- b) Produção e venda, na loja da escola, de objectos da autoria de alunos que tenham sido reconhecidos como meritórios;
- c) Atribuição de um certificado aos alunos distinguidos, em cada curso e especialização, pela excelência do seu trabalho, de acordo com regulamento a aprovar em conselho pedagógico.

Artigo 67º

Deveres do aluno

Sem prejuízo do disposto no art.º 15.º do EAEBS, são deveres gerais do aluno:

- a) Estudar, empenhando-se na sua educação e formação integral;
- b) Ser assíduo, pontual e comparecer nas actividades lectivas com o material necessário;
- c) Seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino e aprendizagem;
- d) Tratar com respeito e correcção qualquer membro da comunidade escolar;
- e) Guardar lealdade para com todos os membros da comunidade educativa;
- f) Respeitar a autoridade e as instruções dos docentes e não docentes;
- g) Contribuir para a harmonia da convivência escolar e a plena integração na escola de todos os alunos;
- h) Participar nas actividades educativas ou formativas desenvolvidas na escola, bem como nas demais actividades organizativas que requeiram a participação dos alunos;
- i) Respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa;
- j) Prestar e/ou solicitar auxílio e assistência aos restantes membros da comunidade educativa, de acordo com as circunstâncias de perigo para a integridade física e psicológica dos mesmos;
- k) Zelar pela preservação, conservação e asseio das instalações, material didáctico, mobiliário e espaços verdes da escola, fazendo uso correcto dos mesmos;
- l) Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa;
- m) Permanecer na escola durante o seu horário, salvo autorização escrita do encarregado de educação ou da direcção da escola;
- n) Participar na eleição dos seus representantes e prestar-lhes colaboração;
- o) Conhecer e cumprir o estatuto do aluno, as normas de funcionamento dos serviços da escola e o regulamento interno da mesma, subscrevendo declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral;
- p) Não possuir, não consumir e não estar sob o efeito de substâncias psico-activas, em especial drogas e bebidas alcoólicas, nem promover qualquer forma de tráfico, facilitação e consumo das mesmas;
- q) Não transportar quaisquer materiais, equipamentos tecnológicos, instrumentos ou engenhos passíveis de, objectivamente, perturbarem o normal funcionamento das actividades lectivas ou poderem causar danos físicos, materiais ou morais aos alunos ou a terceiros;
- r) Exibir documentos de identificação e/ou entregar quaisquer materiais e objectos que transporte sempre que, por suspeita de prática de acções ilícitas, lhe for solicitado por elementos do pessoal docente e não docente;

s) Contribuir para a boa integração dos novos alunos na escola, garantindo o respeito pela sua integridade física e psicológica e não permitindo quaisquer actividades que ponham em causa o seu bem estar.

Artigo 68º

Direitos do pessoal docente

1 São garantidos ao pessoal docente os direitos estabelecidos para os funcionários e agentes do Estado em geral, bem como os direitos profissionais decorrentes do Estatuto da Carreira Docente (ECD).

2 São direitos profissionais específicos do pessoal docente:

- a) Direito de participação no processo educativo;
- b) Direito à formação e informação para o exercício da função educativa;
- c) Direito ao apoio técnico, material e documental;
- d) Direito à segurança na actividade profissional;
- e) Direito à consideração e reconhecimento da sua actividade pelos alunos, suas famílias e demais membros da comunidade educativa;
- h) Direito à colaboração das famílias e da comunidade educativa no processo de educação dos alunos.
- i) Direito a serem atendidos, com equidade e transparência, nas preferências manifestadas em matéria de distribuição de serviço docente.

Artigo 69º

Deveres do pessoal docente

Os deveres específicos do pessoal docente estão previstos no n.º 2 do art.º 10.º, 10º-A, 10º-B e 10º-C do ECD.

Artigo 70º

Direitos e deveres do pessoal não docente

1 Os direitos e deveres específicos do pessoal não docente, a dependência hierárquica, condições de trabalho, estatuto disciplinar, formação regem-se pelo art.º 4º do DL 184/2004 e Lei 59/2008 - Regime de Trabalho de Funções Públicas.

2 Sem prejuízo do disposto na lei, são ainda deveres do pessoal não docente:

3 Comparecer nas reuniões para que for convocado.

4 No caso das reuniões que se realizem fora do horário habitual do funcionário, este pode compensar o tempo dispendido na reunião em dia e hora a marcar com a direcção, de modo a não prejudicar o serviço.

5 A falta a uma reunião corresponde a meio dia.

6 Aceitar cargos para que for eleito e desempenhá-los de acordo com o estabelecido.

Artigo 71º

Direitos do assistente técnico

São direitos específicos dos assistentes técnicos e técnico:

- a) Comunicar superiormente as incorrecções de que foram alvo ou a inobservância dos seus direitos;
- b) Reunir no local de trabalho, sem prejuízo do serviço, para tratar de assuntos de interesse funcional;
- c) Beneficiar de uma pausa de 15 minutos, no período da manhã e da tarde, salvaguardando sempre a sua substituição nas tarefas que lhe estão cometidas e evitar ausências em períodos de maior solicitação dos serviços;

- d) Ter acesso a frequentar acções de formação relacionadas com o desempenho das suas funções, sem prejuízo do normal funcionamento dos serviços;
- e) Estar convenientemente informado das actividades que decorrem na escola e tomar parte activa naquelas que procuram favorecer o espírito de coesão da comunidade educativa e enriquecimento pessoal, sem prejuízo para os serviços e com o acordo do superior hierárquico.

Artigo 72º

Deveres do assistente técnico

São deveres específicos dos assistentes técnicos:

- a) Conhecer, cumprir e fazer cumprir o regulamento interno;
- b) Manter compilada a legislação e normas aplicadas ao processo educativo e seus agentes, de fácil consulta, e ainda prestar os devidos esclarecimentos no atendimento ao público, ou quando solicitados;
- c) Prestar o atendimento a todo o público prontamente e com cortesia;
- d) Registrar a assiduidade através da marcação de ponto no sistema informático e em caso de impedimento comunicar o facto formalmente ao seu superior hierárquico;
- e) Não se ausentar do seu posto de trabalho sem que antecipadamente providenciem a sua substituição ou garantam que as funções que lhes estão atribuídas não fiquem comprometidas.

Artigo 73º

Direitos do assistente operacional

São direitos específicos dos assistentes operacionais:

- a) Ser atendido e ouvido pelo director;
- b) Ter conhecimento de quaisquer alterações aos horários atribuídos, acordados com antecedência de dois dias úteis e preferencialmente com acordo mútuo;
- c) Ter acesso à informação da legislação e normas aplicadas à sua carreira e função;
- d) Beneficiar de acções de formação para melhoria do desempenho das suas funções;
- e) Utilizar um período de 15 minutos da parte da manhã e/ou da parte da tarde para um pequeno lanche;
- f) Ter uma sala de convívio própria;
- g) Realizar uma reunião trimestral com o encarregado da coordenação do pessoal auxiliar de acção educativa para discussão de assuntos do seu interesse.

Artigo 74º

Deveres do assistente operacional

São deveres específicos dos assistentes operacionais:

- a) Aceitar e cumprir os horários e tarefas estabelecidos pela direcção, nos termos da lei;
- b) Permanecer no local de trabalho durante as horas de serviço, não abandonando nunca o piso ou serviço que lhes estão confiados, sem prévia autorização do encarregado da coordenação do pessoal assistente operacional, quem as suas vezes fizer ou da direcção;
- c) Usar a farda fornecida pela escola e respectiva identificação;
- d) Participar, por escrito, qualquer comportamento que se traduza no incumprimento dos deveres dos alunos;

- e) Cumprir, devidamente, todas as instruções que lhes sejam dadas no que respeita a limpeza, vigilância, registo de faltas, circulação de documentos, ordens de serviço, arrumo de material escolar, notificações de ocorrência, ou outras;
- f) Desencadear os mecanismos de assistência em situações de primeiros socorros e acompanhar os alunos à unidade hospitalar, sempre que se justifique;
- g) Transmitir, com a máxima brevidade possível, todas as comunicações internas;
- h) Impedir a circulação dos alunos pelos corredores durante o funcionamento das aulas;
- i) Comunicar ao encarregado da coordenação dos assistentes operacionais todas as anomalias ou estragos verificados no edifício, mobiliário ou material;
- j) Depositar no chaveiro do gabinete do encarregado da coordenação dos assistentes operacionais as chaves que lhes tenham sido confiadas, sempre que se ausentem das instalações da escola;
- k) Executar quaisquer outras tarefas que facilitem o reordenamento dos espaços e a relação ensino e aprendizagem.

Artigo 75º

Direitos dos pais e encarregados de educação

Sem prejuízo da legislação em vigor, constituem direitos dos pais e encarregados de educação:

- a) Ser informado sobre todas as matérias relevantes no processo educativo do seu educando;
- b) Ser atendido pelos serviços com competência e a rapidez possível;
- c) Participar nos processos eleitorais de acordo com a legislação vigente e o presente regulamento interno;
- d) Participar nas actividades escolares;
- e) Recorrer e ser atendido pela direcção da escola, mediante marcação sempre que possível, se o assunto a tratar ultrapassar a competência do director de turma ou na ausência prolongada deste;
- f) Participar activamente na Associação de pais e encarregados de educação.

Artigo 76º

Deveres dos pais e encarregados de educação

Constituem deveres do pais e encarregados de educação:

- a) Co-responsabilizar-se pelo cumprimento dos deveres por parte do seu educando, em geral, e em particular pelo cumprimento do dever de assiduidade;
- b) Informar-se e informar sobre todas as matérias relevantes do processo educativo do seu educando;
- c) Comparecer na escola, por sua iniciativa ou por convocatória do director de turma;
- d) Articular o processo educativo na família com o trabalho escolar;
- e) Colaborar com todos os elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de e promoção da cidadania;
- f) Conhecer o regulamento interno.

SECÇÃO II

Faltas e medidas correctivas

Artigo 77º

Comunicação da assiduidade

Cabe à escola, através dos directores de turma, verificar o cumprimento do dever de assiduidade do aluno, nos seguintes termos:

- a) Adoptando ou promovendo a adopção das medidas previstas nos pontos 2 a 6 do art.º 21.º do EAEBS - convocatória do encarregado de educação ou participação à comissão de protecção de crianças e jovens — ou nos pontos 2 a 9 do art.º 22.º do EAEBS - plano individual de trabalho;
- b) Informando e comunicando atempadamente aos pais e encarregados de educação a assiduidade dos respectivos educandos.

Artigo 78º

Faltas e modos de justificação

- 1 A falta é a ausência do aluno a uma aula ou a outra actividade de frequência obrigatória, ou facultativa caso tenha havido lugar a inscrição. Decorrendo as aulas em tempos consecutivos, há tantas faltas quantos os tempos de ausência dos alunos.
- 2 Sem prejuízo da unidade de cada aula, qualquer que seja a sua duração e apenas para efeitos administrativos, no cômputo das faltas é considerado tempo lectivo a unidade de 45 minutos.
- 3 A justificação de faltas obedece ao estipulado no art.º 19.º do EAEBS.
- 4 O pedido de justificação das faltas é apresentado, ao director de turma, por escrito, em impresso próprio, com indicação do dia, hora e da actividade em que a falta ocorreu, referenciando-se os motivos justificativos;
 - a) O pedido de justificação é assinado pelos pais ou encarregado de educação ou, quando maior de idade, pelo próprio aluno;
 - b) O director de turma deve solicitar, aos pais ou encarregado de educação, ou ao aluno, quando maior, os comprovativos adicionais que entenda necessários à justificação da falta;
 - c) A justificação da falta deve ser apresentada previamente, sendo o motivo previsível, ou, nos restantes casos, até ao 3º dia útil subsequente à verificação da mesma.
- 5 São consideradas justificadas as faltas dadas pelos seguintes motivos :
 - a) Doença do aluno, devendo esta ser declarada por médico se determinar impedimento superior a cinco dias úteis;
 - b) Isolamento profiláctico, determinado por doença infecto-contagiosa de pessoa que coabite com o aluno, comprovada através de declaração da autoridade sanitária competente;
 - c) Falecimento de familiar, durante o período legal de justificação de faltas por falecimento de familiar, previsto no regime do contrato de trabalho dos trabalhadores que exercem funções públicas;
 - d) Nascimento de irmão, durante o dia do nascimento e o dia imediatamente posterior;
 - e) Realização de tratamento ambulatorio, em virtude de doença ou deficiência, que não possa efectuar-se fora do período das actividades lectivas;

- f) Assistência na doença a membro do agregado familiar, nos casos em que, comprovadamente, tal assistência não possa ser prestada por qualquer outra pessoa;
- g) Comparência a consultas pré-natais, período de parto e amamentação, tal como definido na Lei 90/2001, de 20 de Agosto;
- h) Acto decorrente da religião professada pelo aluno, desde que o mesmo não possa efectuar-se fora do período das actividades lectivas e corresponda a uma prática comumente reconhecida como própria dessa religião;
- i) Preparação ou participação em provas desportivas de alunos integrados no subsistema do alto rendimento, nos termos da legislação em vigor, bem como daqueles que sejam designados para integrar selecções ou outras representações nacionais, nos períodos de preparação e participação desportiva, ou ainda a participação dos demais alunos em actividades desportivas e culturais quando esta seja considerada relevante pelas respectivas autoridades escolares;
- j) Participação em actividades associativas, nos termos da lei;
- k) Cumprimento de obrigações legais;
- l) Outro facto impeditivo da presença na escola desde que, comprovadamente, não seja imputável ao aluno ou seja justificadamente considerado atendível pelo director de turma.

Artigo 79º

Faltas injustificadas

- 1 As faltas injustificadas não podem exceder o dobro de tempos lectivos semanais por disciplina (ponto 2 do art.º 21º do EAEBS).
- 2 Quando exista excesso grave de faltas, o director de turma deve proceder de acordo com o previsto na lei (art.º 21º do EAEBS).

Artigo 80º

Efeitos da ultrapassagem do limite de faltas injustificadas

- 1 A violação do limite de faltas injustificadas obriga ao cumprimento de um plano individual de trabalho que incidirá sobre a disciplina ou disciplinas em que o aluno ultrapassou o referido limite de faltas e que permita recuperar o atraso das aprendizagens.
- 2 O recurso ao plano individual de trabalho apenas pode ocorrer uma única vez no decurso de cada ano lectivo.
- 3 O cumprimento do plano individual de trabalho por parte do aluno realiza-se em período suplementar ao horário lectivo.
- 4 O cumprimento do plano individual de trabalho não isenta o aluno de cumprir o horário lectivo da turma em que se encontra inscrito.
- 5 Quando cessar o incumprimento do dever de assiduidade por parte do aluno, o conselho de turma de avaliação do final do ano lectivo pronunciar-se-á, em definitivo, sobre o efeito da ultrapassagem do limite de faltas injustificadas.
- 6 O incumprimento reiterado do dever de assiduidade ou do plano individual de trabalho determina a retenção no ano de escolaridade que o aluno frequenta.

Artigo 81º

Plano individual de trabalho

- 1 O plano individual de trabalho (PIT) consiste num conjunto de tarefas a serem realizadas pelo aluno sob coordenação do director de turma, visando recuperar as aprendizagens em falta.

- 2 O PIT é elaborado pelo(s) professor(es) sobre modelo aprovado em conselho pedagógico, acordado e assinado pelo director de turma, aluno e encarregado de educação, caso o aluno seja menor de idade.
- 3 O plano, depois de assinado, é considerado contrato de formação, identifica os conteúdos, a descrição das tarefas, os recursos, as formas de monitorização e acompanhamento do aluno.
- 4 O trabalho realizado poderá ser alvo de avaliação formativa e apresentação ao grupo turma em tempo lectivo da disciplina.

Artigo 82º

Medidas correctivas e medidas sancionatórias

- 1 O não cumprimento do disposto no art.º 15.º do EAEBS e neste regulamento interno é passível da aplicação de medida correctiva ou medida disciplinar sancionatória, previstas no capítulo V, art.º 23º a 28º do EAEBS.
- 2 As medidas correctivas prosseguem finalidades pedagógicas, dissuasoras e de integração, nos termos do nº 1 do art.º 24º do EAEBS.
- 3 São medidas correctivas:
 - a) A advertência;
 - b) A ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar;
 - c) A realização de tarefas e actividades de integração escolar, podendo, para este efeito, ser aumentado o período de permanência obrigatória, diária ou semanal, do aluno na escola;
 - d) O condicionamento no acesso a certos espaços escolares, ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afectos a actividades lectivas.
 - e) A mudança de turma.
- 4 Na sala de aula, a repreensão é da exclusiva competência do professor, enquanto que, fora dela, qualquer professor ou membro do pessoal não docente tem competências para repreender o aluno.
- 5 A ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva trabalho escolar é da exclusiva competência do professor respectivo.
- 6 As medidas correctivas previstas nas alíneas c), d) e e) do nº 3 são da competência do director.
- 7 As medidas disciplinares sancionatórias traduzem uma sanção disciplinar imputada ao comportamento do aluno, devendo a ocorrência dos factos susceptíveis de a configurarem ser participada de imediato, pelo professor ou funcionário que a presenciou, ou dela teve conhecimento, à direcção com conhecimento ao director de turma.
- 8 São medidas disciplinares sancionatórias:
 - a) A repreensão registada;
 - b) A suspensão da escola até 10 dias úteis;
 - c) A transferência de escola.
- 9 A aplicação da medida disciplinar sancionatória de repreensão registada, quando a infracção for praticada na sala de aula, é da competência do professor respectivo, sendo o director o responsável nas restantes situações, averbando-se no respectivo processo individual do aluno a identificação do autor do decisório, a data em que o mesmo foi proferido e a fundamentação, de facto e de direito, que norteou tal decisão.

CAPÍTULO IV

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

SECÇÃO I

Actividades curriculares

Artigo 83º

Actividades lectivas

- 1 A tolerância, para alunos e professores, é de 10 minutos ao primeiro tempo da manhã e de 5 minutos nos restantes tempos.
- 2 A troca pontual de salas deve ser comunicada ao funcionário de piso.
- 3 Não é permitido o uso de telemóveis e auriculares nos espaços de aula.
- 4 O professor é o primeiro a entrar na sala de aula e o último a sair.
- 5 Durante o funcionamento da aula o professor é responsável pela ordem e higiene, e participa por escrito ao director quaisquer anomalias verificadas nas instalações, equipamentos e materiais da sala.
- 6 A disposição inicial da sala de aula deve ser reposta no final da mesma, o quadro limpo e a porta fechada.

Artigo 84º

Visitas de estudo

- 1 O D 28/ME/91 regulamenta os princípios orientadores e organizativos das visitas de estudo ao estrangeiro e em território nacional.
- 2 As visitas de estudo são actividades curriculares que integram o plano anual de actividades, devendo os alunos nelas participar.
- 3 A organização e o funcionamento das visitas de estudo obedecem às seguintes normas:
 - a) A visita de estudo deve constar da planificação do trabalho lectivo dos conselhos da(s) disciplina(s), curso ou turma, e ter a aprovação do conselho pedagógico, integrando o plano anual de actividades;
 - b) A planificação da visita é feita em impresso próprio da escola disponível na plataforma *Moodle* e contempla: objectivos, conteúdos e actividades; calendarização e roteiro da visita; e docente(s) que participa(m), na razão mínima de 1 professor para 15 alunos;
 - c) Só podem acompanhar a visita os professores da(s) turma(s) envolvida(s), que leccionam a(s) disciplina(s) que a planificaram, ou outros desde que não haja prejuízo de aulas;
 - d) Para evitar perturbações nas avaliações finais, as visitas de estudo devem ser programadas para os 1º e 2º períodos lectivos, só sendo autorizadas para o 3º período em casos excepcionais devidamente fundamentados;
 - e) Todas as visitas de estudo devem ter um professor responsável, independentemente do número de professores participantes a quem compete planear e organizar a mesma;
 - f) O professor responsável deve dar conhecimento prévio da visita de estudo ao director de turma, a fim de este confirmar a viabilidade da mesma no quadro do plano de actividades da turma, assinando o programa da visita.
 - g) Após autorização da visita pela direcção da escola, o docente deverá entregar cópia do programa da visita ao coordenador do pessoal assistente operacional.

h) Todos os alunos participantes devem receber cópia do programa da visita e devolver o destacável de autorização, devidamente preenchido e assinado pelo encarregado de educação.

i) Em circunstância alguma o aluno está autorizado a participar numa visita de estudo sem apresentar o destacável da autorização e, quando for caso disso, o comprovativo do pagamento efectuado;

j) Quando a visita de estudo implicar deslocação em veículo de transporte alugado ou outro tipo de despesa colectiva que não possa ser paga individual e directamente por cada aluno participante, será a escola a processar a requisição e o pagamento da mesma.

k) No caso das visitas referidas na alínea anterior: (i) o professor responsável deverá entregar na direcção, antes da realização da visita, a lista dos alunos participantes, a identificação dos alunos com subsídio da ASE e a estimativa de custo por aluno; (ii) o pagamento da visita deverá ser feito na papelaria até cinco úteis antes da data da realização da visita, servindo o talão emitido como comprovativo do pagamento efectuado; (iii) a visita poderá ser anulada se, até à data limite de pagamento, todos os alunos não tiverem feito o respectivo pagamento sem apresentação de justificação aceitável, devendo, neste caso, os alunos serem reembolsados dos valores adiantados.

l) Quando a visita de estudo implicar despesas que possam ser pagas individual e directamente por cada aluno participante, os alunos com subsídio da ASE deverão apresentar na direcção da escola o comprovativo individual dessas despesas (bilhetes de transporte ou entradas em museus), sob pena de, se não o fizerem, não serem reembolsados pela ASE;

m) A confirmação do serviço de transporte é feita pelo professor responsável junto da empresa contratada para o efeito e deve, obrigatoriamente, incluir o envio por fax da requisição oficial do serviço, emitida pelos serviços da contabilidade, após o procedimento descrito anteriormente;

n) Durante toda a visita de estudo, todos os professores participantes são responsáveis pelo acompanhamento e vigilância dos alunos, de forma a garantir o respeito pelas regras de segurança e comportamento adequados em qualquer lugar ou circunstância;

o) Sem detrimento do disposto anteriormente deverão ser co-responsabilizados os pais ou encarregados de educação pelos eventuais danos que os alunos possam causar durante a visita de estudo.

p) As visitas de estudo são actividades escolares, aplicando-se, por isso, as mesmas regras sobre direitos e deveres dos alunos expressos nos artigos 66º e 67º deste regulamento.

4 Os alunos que não participarem na visita de estudo ficam obrigados ao dever de assiduidade às aulas previstas no seu horário.

5 Os professores que participam da visita organizam, para os alunos que nela não participam, actividades de aprendizagem para serem realizadas no horário correspondente a essas aulas.

6 Após a realização da visita, o professor responsável entrega ao coordenador de disciplina ou director de curso o relatório, em modelo próprio, com o resultado da avaliação da actividade, e ao director de turma a lista dos alunos que nela participaram.

Artigo 85º

Trabalhos produzidos na escola

- 1 Os trabalhos produzidos por alunos, individualmente ou em grupos, em âmbito curricular, nas disciplinas de formação artística, constituem propriedade da escola.
- 2 Sem prejuízo do disposto no número anterior, sempre que os trabalhos sejam expostos ao público ou divulgados por qualquer meio, a escola tem o dever de dar conhecimento ao aluno que o produziu e de o citar como co-autor.
- 3 Para garantir a boa qualidade do património histórico e artístico da escola, os conselhos de curso ou de disciplina seleccionam, no fim de cada ano lectivo, os trabalhos produzidos durante o ano, que deverão ser mantidos, conservados e inventariados.
- 4 Os trabalhos não seleccionados nos termos do ponto anterior:
 - a) São entregues aos alunos que os produziram, no caso dos materiais utilizados terem sido fornecidos pelos próprios ou de o conselho considerar que o encargo foi irrelevante para a escola;
 - b) São vendidos, com direito de opção para os alunos/autores, a preços correspondentes aos gastos com os materiais, no caso de estes terem constituído um encargo considerado relevante para a escola;
 - c) São reciclados, caso seja possível, e não se verifique nenhuma das situações anteriores.

SECÇÃO II

Serviços

Artigo 86º

Serviços de administração escolar

- 1 Os serviços de administração escolar funcionam em regime de gestão de processos tendo como funções o cumprimento de todos os actos administrativos e contabilísticos definidos por lei e necessários ao funcionamento do sector de acordo com orientações transmitidas pelos superiores hierárquicos e tutela.
- 2 Está vedada a entrada, nas instalações dos serviços administrativos, de professores ou outros funcionários estranhos aos serviços, excepto em serviço oficial.
- 3 O horário de atendimento ao público está afixado no respectivo local e na página electrónica da Escola.

Artigo 87º

Serviço básico de socorrismo

- 1 O serviço é garantido por um grupo de socorristas, alunos, professores e assistentes operacionais, habilitados com o curso de formação básica de socorrismo e cartão de socorrista.
- 2 São atribuições dos socorristas as contempladas nos regimento do serviço básico de socorrismo, do qual devem constar, no mínimo, as relativas a:
 - a) Prestação do serviço básico de socorrismo;
 - b) Registos de ocorrências, com a indicação expressa da origem do acidente;
 - c) Manutenção do espaço;
 - d) Procedimento a adoptar no atendimento e encaminhamento da vítima aos hospitais públicos;
 - e) Comunicação dos gastos de materiais de socorro básico;

- f) Comunicação entre os socorristas e o coordenador e outras estruturas.
- 1 O coordenador do serviço básico de socorrismo tem como atribuições:
- a) Divulgar o serviço na comunidade escolar e afixar os horários nos locais próprios da escola;
- b) Elaborar, no início de cada ano lectivo, a escala de serviço, de forma a abranger o horário escolar diurno e nocturno e a ter sempre disponível, pelo menos, um socorrista;
- c) Proceder à requisição de materiais e equipamentos necessários ao seu bom funcionamento;
- d) Promover acções de formação e de actualização para que exista na escola, permanentemente, um grupo habilitado ao desempenho das funções de serviço básico de socorrismo, no qual devem estar incluídos alunos, preferencialmente do 10º ano.

Artigo 88º

Cartão magnético, loja, bufete e refeitório

- 1 Os alunos, os docentes e os não docentes têm direito a um cartão magnético, pessoal e intransmissível, que deve ser mantido nas melhores condições de uso.
- 2 O primeiro cartão magnético é fornecido gratuitamente, sendo da inteira responsabilidade do seu titular o uso que lhe for dado.
- 3 O segundo cartão magnético é pago pelo titular.
- 4 O cartão magnético permite ao seu titular, para além dos pagamentos referidos no ponto um, ser identificado como membro da comunidade escolar, aceder à escola e marcar refeições.
- 5 Com o cartão magnético é possível identificar o seu titular, possibilitar o seu acesso à escola e pagar artigos na loja, bufete, refeitório e outros serviços.
- 6 O aluno deve estar munido do cartão magnético sempre que estiver no espaço físico da escola ou fora dele em atividades decorrentes da sua situação escolar e apresentá-lo logo que seja solicitado por um docente ou não docente.
- 7 Para efeitos de pagamento de artigos e serviços, o cartão magnético é carregado na loja com valores múltiplos de um euro, os quais são diariamente depositados numa conta de verbas consignadas.
- 8 Se não for reclamada a devolução do montante depositado na conta associada ao cartão no prazo de noventa dias após a saída definitiva da escola, ele passa a constituir receita da escola.
- 9 Quando o aluno é menor, a devolução do montante referido no ponto anterior deve ser reclamada pelo encarregado de educação.
- 10 O almoço deve ser marcado até à véspera, ou no próprio dia até às 10:30 horas com multa e sujeito a um número limitado, no quiosque existente no átrio da escola ou em qualquer computador ligado à rede.
- 11 Para o efeito previsto no número anterior, a ementa semanal das refeições é introduzida no sistema até quinta-feira da semana anterior.
- 12 Os utentes dos serviços podem consultar os saldos e os movimentos da sua conta no quiosque, e solicitar aos serviços administrativos, como comprovativo, um relatório impresso das despesas efectuadas.
- 13 Os utentes do bar e refeitório devem proceder de modo a deixar as mesas e o local limpos, depositando os utensílios utilizados nos locais destinados ao efeito.
- 14 Os horários de atendimento estão afixados nos diferentes locais.

Artigo 89º
Portaria e segurança

São deveres do pessoal não docente que exerce funções na portaria:

- a) Controlar a entrada e saída dos alunos na escola exigindo, se for caso disso, a apresentação do cartão de aluno;
- b) Controlar a entrada e saída de estranhos na escola, exigindo identificação e indicação do local para onde se pretende dirigir e informando a funcionária do piso ou serviço de destino ou o coordenador do pessoal assistente operacional;
- c) Auxiliar, sempre que possível, na vigilância interna;
- d) Controlar a entrada e saída das viaturas na escola;
- e) Comunicar imediatamente à direcção da escola qualquer ocorrência anómala;
- f) Zelar pela boa segurança da escola.

SECÇÃO III
Instalações e equipamentos

Artigo 90º
Instalações e equipamentos

1 A preservação das instalações e equipamentos da escola é da responsabilidade de todos os elementos da comunidade escolar, pelo que todos têm o dever de informar qualquer funcionário de serviço ou a própria direcção da escola sobre:

- a) A presença de elementos estranhos à escola;
- b) Avarias e danos nas instalações e equipamentos;
- c) Falta de higiene nas instalações.

2 As áreas escolares exteriores não estão vocacionadas para práticas desportivas, pelo que estas só poderão ter lugar sob a orientação dos professores de Educação Física.

1 Para além dos equipamentos adstritos às salas e oficinas específicas, a escola dispõe de equipamentos audiovisuais e multimédia de apoio às actividades curriculares e estão sujeitos a requisição prévia.

2 A utilização e funcionamento de instalações e equipamentos específicos estão sujeitos a regulamentos próprios, que se encontram afixados nos diferentes espaços e de que os alunos tomam conhecimento no início do ano lectivo, assinando cópia.

3 Fora dos seus horários lectivos, os docentes e alunos carecem de autorização do director para entrar nos espaços de aula.

4 Aos assistentes operacionais só é permitido aceder às salas e espaços oficiais no âmbito do serviço que lhes é distribuído.

5 Os gabinetes de trabalho dos docentes estão destinados ao seu uso exclusivo.

6 É absolutamente proibido comer e/ou beber nas instalações onde são ministradas actividades lectivas.

7 O aluno, docente ou não docente será responsabilizado pelo pagamento da reparação de espaços e/ou da substituição de equipamentos danificados quando se verificar que houve negligência ou dolo no uso dos mesmos.

8 Os docentes e os assistentes operacionais devem acautelar que as luzes das salas e oficinas fiquem apagadas.

9 Os equipamentos informáticos e outros devem ser desligados na última aula do dia.

10 Os espaços e equipamentos devem ficar em boas condições de uso para os utentes seguintes.

SECÇÃO IV

Serição de candidatos

Artigo 91º

Candidatos à matrícula no 10º ano

- 1 Sem prejuízo do estipulado na legislação em vigor a matrícula, ou renovação da matrícula, no 10º ano, é preenchida dando prioridade sucessivamente a:
- a) Alunos com necessidades educativas especiais;
 - b) Alunos da Escola que ficaram retidos pela 1ª vez;
 - c) Candidatos à escola pela 1ª vez, ordenados por:
 - i) Nota de Educação Visual ou disciplina de formação artística equivalente;
 - ii) Média aritmética das disciplinas concluídas no 9º ano;
 - iii) Idade, dando prioridade aos mais novos.
 - d) Candidatos à escola pela 1ª vez com idade superior a 18 anos (até 30 de Setembro), dando prioridade aos mais novos.

Artigo 92º

Alunos candidatos aos cursos

Quando o número de alunos candidatos a um curso diurno, depois de terminado o 10º ano comum, excede a capacidade de oferta da Escola, os alunos são seriados, para efeitos de colocação no curso, de acordo com o seguinte:

- a) Alunos com necessidades educativas especiais;
- b) Restantes alunos, ordenados por ordem decrescente do resultado da fórmula , em que M é a média aritmética simples das classificações das 6 disciplinas das componentes de formação Geral e Científica, PT é a classificação da disciplina de Projecto e Tecnologias e D é a classificação da disciplina de Desenho, do 10º ano.
- c) Para efeitos de aplicação da fórmula, as disciplinas em que tenha havido exclusão por excesso de faltas têm classificação 0.

CAPÍTULO V

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Artigo 93º

Revisão do regulamento interno

O regulamento interno da escola aprovado nos termos da alínea d) do nº1 do art.º 13º do DL 75/2008, pode ser revisto ordinariamente quatro anos após a sua aprovação e extraordinariamente a todo o tempo por deliberação do conselho geral, aprovada por maioria absoluta dos membros em efectividade de funções.

Artigo 94º

Omissões

Sem prejuízo do quadro legislativo em vigor, os casos omissos neste regulamento serão analisados pelos órgãos de administração e gestão da escola, que decidirão em conformidade com as suas competências.

Artigo 95º
Regimentos

1 Os órgãos colegiais de administração e gestão e as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica previstas no DL 75/2008, elaboram os seus próprios regimentos, definindo as respectivas regras de organização e de funcionamento, nos termos fixados nesse Decreto-Lei e em conformidade com o regulamento interno.

2 Os regimentos são elaborados ou revistos nos primeiros 30 dias do mandato do órgão ou estrutura a que respeita.

Artigo 96º
Parcerias

Na prossecução do projecto educativo da escola, o director, ouvido o conselho pedagógico e o conselho geral, poderá constituir parcerias com entidades públicas e ou privadas.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO

DESENHO A
10º ANO

CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS

AUTORES
ARTUR RAMOS (COORDENADOR)
JOÃO PAULO QUEIROZ
SOFIA NAMORA BARROS
VÍTOR DOS REIS

Homologação

22/02/2001

ÍNDICE

I – Introdução	3
II - Apresentação do programa	7
A. Finalidades	7
B. Objectivos	7
C. Visão Geral das Áreas, dos Conteúdos e dos Temas	8
D. Sugestões Metodológicas Gerais	9
E. Competências a Desenvolver	11
F. Avaliação	12
G. Recursos	14
III – Desenvolvimento do programa (10º ano)	15
A. Conteúdos/Temas	15
B. Gestão do programa	17
B. Sugestões metodológicas específicas	18
C.	
VI - Bibliografia	22
1. Visão	22
2. Matérias	23
3. Procedimentos	23
4. Sintaxe	24
5. Sentido	25

I - INTRODUÇÃO

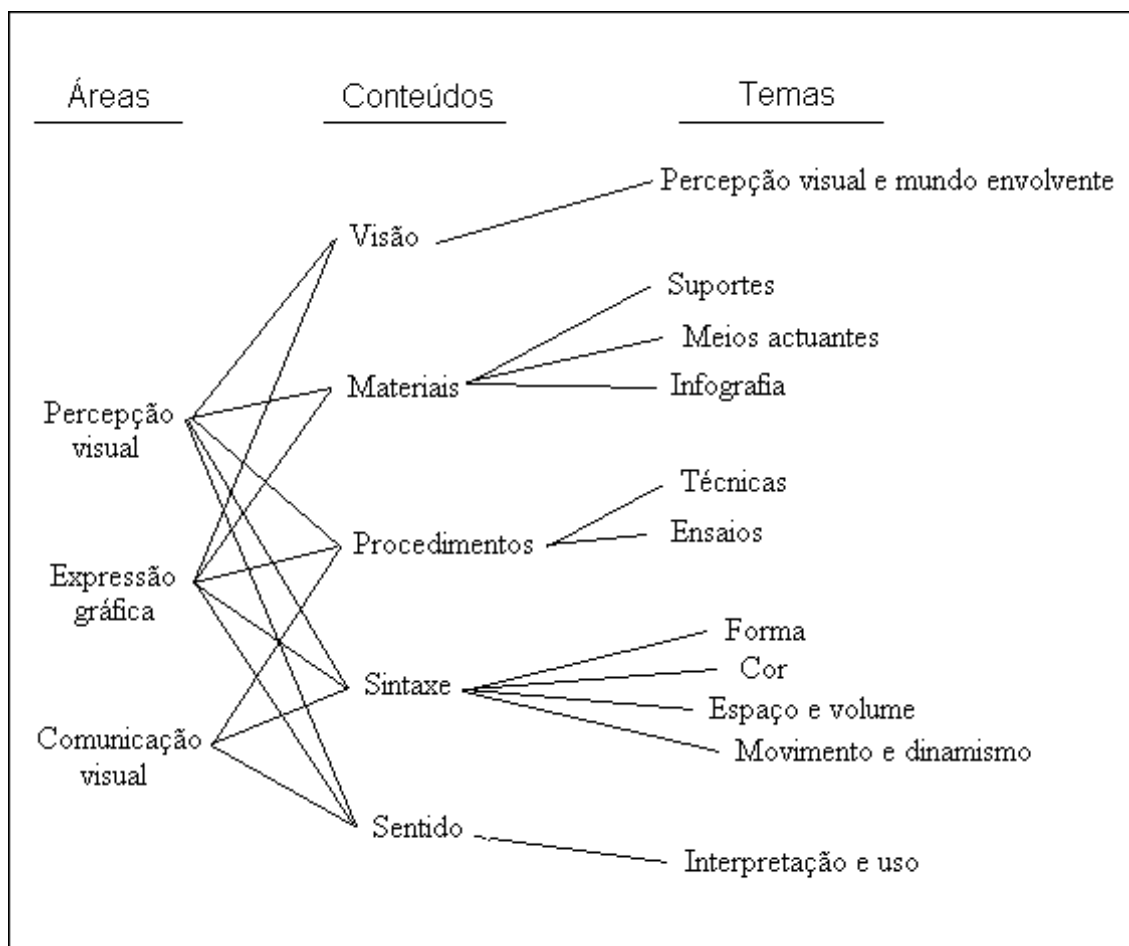
A disciplina de *Desenho A* responde, no leque curricular dos 10º, 11º e 12º anos, a objectivos globais de aquisição de uma eficácia pelo desenho a um nível pré-profissional e intermédio. Dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente, através dos meios expressivos do desenho, serão as finalidades globais deste programa.

Desenho é forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, actua na aquisição e na produção de conhecimento: traduz-se em mapas, esquemas, espécimes; concretiza planos, antecipa objectos, interroga-nos sob a forma de testemunho artístico. Nas suas variantes, vive, e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário do futuro. É área estruturadora de muitas outras áreas de exercício profissional, que nela se baseiam ou que do seu exercício partem. Por ser essencial à criação, concepção, projectação, ou comunicação, são as suas teoria e prática parte do currículo dos 10º, 11º e 12º anos na variante A do Curso Geral de Artes Visuais, na variante B dos Cursos Tecnológicos de Multimédia e de Equipamento e, no 12º ano, na variante C do Curso Geral de Ciências e Tecnologias. Ao nível do ensino secundário, o desenho está na linha de formação comum aos profissionais das áreas de artes plásticas, design e arquitectura, ou ainda da área nova dos interfaces virtuais, novas tecnologias, internet, e edição de conteúdos multimédia.

O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de percepção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interacção cultural. Disciplina motivadora, é motriz quanto à capitalização das novas gerações: área de acolhimento onde a maturação bio-psico-social se processa com oportunidade, sem oprimir ou ultrapassar as complexidades crescentes e em conflito que caracterizam a sociedade. Do mesmo modo o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes: é o campo da inserção e da assimilação da diferença, pela atracção que a área pode exercer sobre aqueles que a força centrífuga das organizações poderia afastar do ciclo da renovação escolar e geracional.

A exploração proposta para o ensino secundário é o complemento dos anos anteriores em que a «educação através da arte» foi posta em prática, no seguimento do que apontaram e puseram na ordem do dia diferentes autores. Numa época de mutações abundante em desafios e incertezas complexas, o desenho assume-se, hoje, como piloto na área emergente da «educação para a cidadania». A sua pedagogia é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos. Estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma. Mercê da «naturalidade» do desenho, intrínseca por ser também área de projecção íntima, surgem no estudante a interiorização da aceitação da diferença e a abertura à inovação, intermediada pelo exercício esclarecido e humanista da sua didáctica.

Na aula de desenho são propostos modos de olhar o mundo capazes de perscrutar as suas aparências e estereótipos. Aqui, como no resto, o papel do professor caracteriza-se pela acção insubstituível, quer nalguma estruturação por «ambiente e contágio» do pensamento e do agir comunicativo, quer pelo que se explora a nível curricular e programático, quer ainda pela acção como criador/autor, gerando ambiente oficial que se pode caracterizar dentro do chamado «currículo oculto» no melhor dos seus sentidos; e, ainda, evitando inibir potencialidades («currículo omissso ou nulo»)¹.



Quadro 1: Áreas, conteúdos e temas (10º, 11º e 12º anos)

O desenho é uma área disciplinar dinâmica esquivada a sistematizações rígidas ou permanentes, fruto quer da constante mutação de formas e conceitos, quer da atenção que sempre lhe foi conferida por diversas disciplinas nem sempre conciliáveis. Para tornar a didáctica do desenho um exercício consequente e eficaz, há que estabelecer o quadro teórico e operacional em que os conceitos e práticas surjam coerentemente ligados, tendo sempre em vista a sua didáctica (Quadro 1). Este modelo não é um diagrama sistematizador dos conceitos e práticas do desenho em absoluto mas, tão só, um esquema de conteúdos globais que visa a pedagogia do desenho dentro do período curricular a que se destina.

¹ Acepções de currículo segundo Elliot Eisner.

Deste modo, são parte do *Desenho* e da sua didáctica, três áreas de exploração: a percepção visual, a expressão gráfica e a comunicação.

A percepção visual debruça-se sobre as condicionantes bio-psicológicas presentes perante o que é percebido visualmente. O seu estudo permite apontar procedimentos que tomarão a expressão gráfica mais eficaz ou competente quanto à sintaxe perceptiva e cognitiva e uma crescente acuidade analítica na percepção e expressão.

No estudo da expressão gráfica está incluído o domínio das convenções sociais ou culturais no que respeita a recursos de comunicação; e, também, os contributos que advêm directamente da capacidade tecnológica humana. Cabe aqui o estudo de suportes, normalizações, instrumentos, meios de registo, alfabetos do traço e da mancha, convenções matéricas e todos os restantes recursos do desenho, incluindo a infografia.

No que respeita ao estudo dos processos de comunicação, são inscritas áreas que tomam como objecto a função semântica que o desenho encerra, distinguindo-se os respectivos planos de expressão e de conteúdo. Cabe aqui também uma perspectiva do desenho quer contemporâneo (sincronia) quer ao longo dos tempos (diacronia).

O presente programa é elaborado dentro de princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade². Na definição de objectivos visa-se o estabelecimento de metas realmente atingíveis dentro da especificidade portuguesa. Quanto aos conteúdos, há o cuidado de, considerando as condicionantes etárias, tanto a nível cognitivo como psicomotor, e a experiência média adquirida previamente, destringir entre os que são de sensibilização e os que são de aprofundamento – conforme segue assinalado na apresentação desenvolvida dos conteúdos por ano. Nas indicações quanto à avaliação, procura-se tornar mais eficiente a tarefa do professor para que, sem prejuízo do rigor necessário, aquela possa ser levada a cabo sem consumo exclusivo e excessivo de tempos lectivos.

Nas indicações genéricas relativas à gestão do programa, estabelece-se como metodologia mais adequada à aula de desenho, a observância da «Unidade de Trabalho», privilegiando a actividade oficial como via para a exploração de conteúdos. Cada unidade de trabalho deverá ser abrangente, ou transversal, quanto a itens de conteúdo presentes ou convocáveis, sem o que será reduzido o ganho para o aluno, em termos de prática objectiva e valor formativo do desenho. Por outro lado, sem o recurso às unidades de trabalho, o professor não conseguirá abordar simultaneamente os itens de conteúdo e garantir as horas de prática de *atelier* que a formação nesta área exige.

Nas sugestões metodológicas inclui-se o apelo a exercícios complementares de verbalização de experiências visuais, a desenvolver fora do horário lectivo, respondendo assim à necessidade de aperfeiçoar competências no discurso a propósito da imagem. Sugere-se também o confronto quotidiano com exemplos do que o desenho pode assumir, como factor que motive o trabalho do aluno ou que auxilie o enquadramento do que é proposto na unidade de trabalho.

² Princípios preconizados por Avolio de Cols (1979). *Planeamento del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Buenos Aires: Marymar: 18.

II - APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

A. Finalidades

- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação.
- Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação.
- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania.
- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente.
- Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência.
- Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação.

B. Objectivos

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação.
- Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível.
- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.
- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.
- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.

- Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia.
- Relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias.
- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.
- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.
- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.
- Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.

C. Visão Geral das Áreas, dos Conteúdos e dos Temas (10º, 11º e 12º anos)

ÁREAS:

- Percepção visual
- Expressão gráfica
- Comunicação visual

CONTEÚDOS:

1. Visão
2. Materiais
3. Procedimentos
4. Sintaxe
5. Sentido

TEMAS:

1. Visão

1.1. Percepção visual e mundo envolvente

1.1.1. O meio ambiente como fonte de estímulos

1.1.2. Transformação dos estímulos luminosos em percepções visuais

2. Materiais

2.1. Suportes

2.2. Meios actuates

2.3. Infografia

3. Procedimentos

3.1. Técnicas

3.1.1. Modos de registo

3.1.2. Modos de transferência

3.2. Ensaios

3.2.1. Processos de análise

3.2.2. Processos de síntese

4. Sintaxe

4.1. Conceitos estruturais da linguagem plástica

4.2. Domínios da Linguagem Plástica

4.2.1. Forma

4.2.1.1. Figura positiva e figura negativa

4.2.1.2. Plano e superfície

4.2.1.3. Traçados ordenadores

4.2.2. Cor

4.2.2.1. Natureza física da cor

4.2.2.2. Natureza química da cor

4.2.2.3. Misturas de cor

4.2.2.4. Efeitos de cor

4.2.3. Espaço e volume

4.2.3.1. Organização da profundidade

4.2.3.2. Organização da tridimensionalidade

4.2.4. Movimento e tempo

4.2.4.1. Organização dinâmica

4.2.4.2. Organização temporal

5. Sentido

5.1. Visão sincrónica do desenho

5.2. Visão diacrónica do desenho

5.3. Imagem: plano de expressão ou significante

5.4. Observador: plano de conteúdo ou significado

D. Sugestões Metodológicas Gerais

O programa de desenho inclui uma tabela ramificada de conteúdos específicos. Esta tabela deve ser encarada como uma relação de itens a serem explorados. **Não deverá em caso algum ser lida como um encadeamento sequencial de conteúdos para serem trabalhados por essa ordem.** É indispensável um trabalho de planificação que compreenda unidades de trabalho organizadas por tempos e concebidas de modo a que convoquem em simultâneo vários itens, de conteúdos diferenciados, em articulação horizontal.

Em termos genéricos, dever-se-á:

1. Propiciar e fomentar uma interacção equilibrada entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento e dos saberes, que conduza à assimilação e à consolidação operativa dos conteúdos;
2. Promover uma aprendizagem baseada na diversidade de experiências e actividades, com recurso a diferentes meios, a diferentes processos de trabalho e a diferentes materiais.

Em termos de alinhamento e diversificação de estratégias de execução, o professor deverá:

1. Combinar a realização de aulas tanto no interior da sala como fora dela;
2. Combinar e articular diferentes meios pedagógicos (abordagem oral, demonstração audiovisual, trabalho de atelier, investigação fora da sala de aula, exposição, debate, visita de estudo, etc.);
3. Combinar actividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e colectiva;
4. Combinar actividades que permitam a obtenção rápida de resultados com actividades de projecto que envolvam planificação e faseamento do trabalho;
5. Combinar actividades de aprendizagem individual com actividades de trabalho em equipa, propiciando, em qualquer dos casos, a reflexão, a troca de experiências e o confronto criativo;
6. Confrontar de forma sistemática os alunos com diferentes obras e exemplos visuais, com incidência especial nos autores portugueses, fornecendo desse modo meios para a compreensão visual e plástica das questões e da diversidade da sua abordagem, contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção de uma cultura visual individual.

Em termos de relação pedagógica conducente a uma eficiente didáctica do desenho no campo do processo ensino-aprendizagem, sugerem-se os seguintes procedimentos do professor:

1. Auscultar expectativas através de inquérito diagnóstico e procurar o enquadramento dos alunos no contexto cultural;
2. Enfatizar as horas de trabalho aplicadas à prática do desenho, tanto no espaço da aula como fora dele;
3. Ser exigente quanto às respostas de trabalho, no que respeita ao grau de empenhamento com que são executadas;
4. Procurar um clima lectivo positivo e motivante através do comentário atento, de reforço, aos desenvolvimentos sucessivos do aluno, potenciando-os;
5. Promover o confronto quotidiano, pelo recurso habitual a meios audiovisuais, com algumas imagens comentadas de desenhos oriundos de áreas diversas;
6. Concretizar de visitas de estudo e promover, junto da turma, a pesquisa autónoma dos roteiros para as eventuais visitas, individuais e colectivas;
7. Fomentar a recolha de informação através da rede *www*, sem deixar de alertar quanto à qualidade e credibilidade dos conteúdos e salvaguardando os procedimentos de citação e de direito de autor;

8. Provocar momentos de comentário pelos alunos dos trabalhos executados e expostos (exposição permanente em aula, com rotatividade frequente);
9. Propor actividades de verbalização da experiência;
10. Criar hábitos de registo gráfico quotidiano pelo uso de pequenos cadernos portáteis integráveis no arquivo pessoal a constituir;
11. Afixar, como actividade paralela, um jornal de parede com recolhas de índole informativa, artística e técnica, formando grupos com tarefas específicas neste âmbito;
12. Estimular o gosto por tarefas concretas e bem definidas de extensão do trabalho da aula, a executar fora do seu espaço e tempo, quer de carácter gráfico quer de carácter escrito (exemplos: recensões, registo de locais, esboços, levantamentos gráficos);
13. Incentivar a recolha de desperdícios recicláveis e o desafio da recriação a partir de materiais inesperados.
14. Promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão e avaliação que realce a responsabilidade individual nos processos de mudança social.

E. Competências a Desenvolver

São apontadas as competências a desenvolver dentro de uma tricotomia global «Ver-Criar-Comunicar». Assim:

1. **Observar e analisar** – o aluno estará capaz de observar e registar com elevado poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como estas se relacionam com outras, bem como a integração de todas num todo ou unidade decomponível em elementos estruturais. O aluno deverá, mercê do exercício da observação analítica, observar e registar com crescente aptidão: o quotidiano natural ou técnico, por meios manuais – riscadores e/ou de mancha – ou meios informáticos. Esta área é adequada para permitir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras ao nível da aptidão adaptativa simples, composta, e complexa³.
2. **Manipular e sintetizar** – o aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correcção e a criar imagens novas. Estará em evidência a capacidade de síntese, quer por tratamento da soma de experiências e de esboços analíticos prévios, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstractas. Pressupõe o exercício de sentido crítico, de método de trabalho e a integração num projecto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto, estando implicado o estabelecimento prévio de uma base de conhecimentos que qualifiquem informadamente as respostas.
3. **Interpretar e comunicar** – o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas. Esta competência pressupõe um domínio crescente nos processos de interpretação e de sentido assentes num “pano de fundo” culturalmente

³ Cf. Anita Harrow (1972). *A Taxonomy of the Psychomotor Domain*. Nova Iorque: D. McCay Co: 104-6.

informado. A comunicação poderá dimensionar a disseminação da experiência, do meio próximo ao global e, ao mesmo tempo, constituir ocasião para a exploração de competências transversais no âmbito da cidadania.

As competências apontadas não são atomizáveis em unidades discretas e o momento em que se adquirem não é determinável. Será de considerar que todos os alunos, no início do 10º ano, possuem de modo incipiente estas competências, em grau condizente com o seu nível e preparação; e que, no decorrer dos 10º, 11º e 12º anos, estas mesmas serão aprofundadas e aperfeiçoadas continuamente – quer para corresponder às exigências do prosseguimento de estudos, quer para que sobre elas se alicercem práticas e competências futuras de nível avançado.

F. Avaliação

A avaliação é contínua e integra as modalidades formativa e sumativa.

A avaliação formativa advém da constante interacção professor aluno e deve potenciar novas aquisições.

A avaliação sumativa traduz a evolução do aluno na disciplina, devendo ser localizada no tempo conforme o critério do professor.

São objecto de avaliação:

1. A aquisição de **conceitos**
2. A concretização de **práticas**
3. O desenvolvimento de **valores e atitudes**

Relativamente aos conceitos, deverá ser considerado:

1. O domínio dos conceitos constantes nos conteúdos programáticos, com especial incidência naqueles que são de aprofundamento e que constam do capítulo «sintaxe», e a sua correcta aplicação;
2. O domínio dos vocábulos específicos da área do desenho;
3. O conhecimento das condicionantes psico-fisiológicas da percepção e da representação gráfica;
4. O conhecimento e valorização do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objectos visuais, assente numa consciência dos factores que o estruturam e condicionam.

Relativamente às práticas, haverá que considerar:

1. O domínio de uma grande diversidade de suportes, em escalas e matérias diferenciadas, e suas potencialidades;
2. O domínio dos diferentes meios actantes, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações;
3. O domínio de factores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica e sua articulação operativa na representação e expressão gráfica;

4. O domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência;
5. A capacidade de análise e representação de objectos do mundo visível e o domínio, no campo dos estudos analíticos de desenho à vista, de proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria, configuração e pontos de inflexão de contorno, acompanhada do desenvolvimento de uma capacidade de síntese gráfica;
6. A adequação da formulação gráfica à função, à audiência e à tecnologia de divulgação;
7. A eficácia técnica no uso dos recursos gráficos e construtivos;
8. A utilização de novas tecnologias e sua aplicação às tarefas e processos do desenho.

Relativamente aos valores e atitudes, deverá ser considerado:

1. O desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e a aquisição de hábitos de registo metódico;
2. A capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho em termos de objectivos, meios, processos e resultados com a utilização pertinente de métodos planificados e faseados na abordagem a cada Unidade de Trabalho;
3. A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto e a integração interpessoal;
4. A demonstração de invenção criativa aplicada a imagens, formas, objectos e espaços, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação e ao desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada (evitando e distinguindo das soluções expressivas resultantes da «aplicação de fórmulas» ou da aplicação gratuita de estereótipos gráficos).
5. A capacidade de leitura e a interpretação crítica e autónoma de desenhos e imagens, acompanhada de uma consciência dos principais aspectos de ordem simbólica, estética e convencional que estruturam a sua informação e significado;
6. A valorização estética e a consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes;
7. O conhecimento e observância dos cuidados de segurança e de responsabilidade ecológica.

São instrumentos de avaliação:

1. Os desenhos, concretizações gráficas, ou objectos produzidos no âmbito da disciplina;
2. Os textos eventualmente produzidos (relatórios, recensões, comentários, trabalhos, textos de reflexão, entrevistas);
3. A concretização da disseminação junto da própria turma, escola ou meio (inclui-se aqui a materialização de exposições regulares ou pontuais, formais ou informais, jornal de parede, outras acções eventuais);
4. Provas com carácter prático.

G. Recursos

Sala de aula equipada com o material necessário à prática do desenho quer artístico quer rigoroso, a que se acrescentam os recursos didácticos.

Considera-se material indispensável:

1. Estiradores;
2. Projector de diapositivos;
3. Televisor e aparelho videogravador ;
4. Painéis a afixar nas paredes, com grandes dimensões, para permitir a exposição fácil de trabalhos;
5. Computador multimédia tipo «IBM PC compatível» ou «Mac»;
6. *Scanner* A3;
7. *Software* de captura e edição de imagem (tipo *Paint Shop Pro*, *QuarkXPress*, *PhotoShop*, *Illustrator*, *CAD*, *3Dstudio*, *Freehand*, *Frontpage*); *software* de navegação na *net* (tipo *Navigator* ou *Explorer*), *software* de apresentação cadenciada de imagens (tipo *Slideshow* ou *Easyphoto*);
8. Impressora A4 de jacto de tinta, a cores e a preto e branco, com qualidade fotográfica;

Sugere-se ainda o seguinte equipamento:

1. Candeeiros de estirador;
2. Projector de LCD para data e video;
3. Manequim de figura humana, de proporções correctas, à escala 1/1, ou gessos/bustos e cópias em plástico/fibra;
4. Máquinas fotográficas digitais ou de negativo.

III - DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA (10º ANO)

A. Conteúdos

Os itens de conteúdo podem ser de sensibilização ou de aprofundamento. *Sensibilização* pressupõe a construção de um quadro de referências elementares apto a ser desenvolvido posteriormente. *Aprofundamento* implica o completo domínio e a correcta aplicação dos conteúdos envolvidos.

O desenvolvimento dos conteúdos deste programa pressupõe um domínio de conceitos e práticas adquiridos anteriormente e verificáveis no *módulo inicial* de diagnóstico, triagem e reposição (cf. Sugestões Metodológicas Específicas do 10º ano). São conhecimentos e práticas essenciais susceptíveis de verificação: o domínio expressivo da linha/traço; a capacidade de observação e análise; a caracterização morfológica perante referentes.

<i>item de sensibilização ou aprofundamento</i>	Conteúdos / temas
<i>sensibilização</i>	1. Visão 1.1. Percepção visual e mundo envolvente 1.1.1. O meio ambiente como fonte de estímulos 1.1.1.1. Estímulos visuais: a luz como fonte de informação 1.1.1.2. Estímulos não visuais: percepção auditiva, percepção olfactiva, percepção táctil, percepção gustativa 1.1.1.3. Outros estímulos (culturais e sociais)
<i>Sensibilização (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos)</i>	2. Materiais 2.1. Suportes: papéis e outras matérias, propriedades do papel (espessuras, texturas, cores), formatos, normalizações e modos de conservação 2.2. Meios actuantes: riscadores (grafite e afins), aquosos (aguada, têmperas, aparos e afins) e seus formatos (graus de dureza, espessuras e modos de conservação) 2.3. Infografia: tipos de ficheiro gráfico, graus de compressão, número de cores, codificação da cor, captura de imagem, alteração de dimensão em pontos de ecrã.
<i>aprofundamento (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos)</i>	3. Procedimentos 3.1. Técnicas 3.1.1. Modos de registo 3.1.1.1. Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade) 3.1.1.2. Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação)

	<p>3.1.1.3. Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem)</p> <p>3.1.2. Modos de transferência</p> <p>3.1.2.1. Quadrícula, decalque, pantógrafo</p> <p>3.1.2.2. Projecção, infografia, fotocópia e outros processos fotomecânicos.</p>
<i>aprofundamento</i>	<p>3.2. Ensaaios</p> <p>3.2.1. Processos de análise</p> <p>3.2.1.1. Estudo de formas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estruturação e apontamento (esboço) • Estudo de formas naturais (de grande e de pequena escala) • Estudo de formas artificiais, contextos e ambientes (objectos artesanais, objectos industriais e espaços interiores e exteriores) • Estudo de objectos com apontamento das convergências perspécticas
<i>sensibilização</i>	<p>3.2.2. Processos de síntese</p> <p>3.2.2.1. Transformação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição • Infográfica: utilização de filtros • Invenção: construção de formas, texturas, padrões
<i>sensibilização</i>	<p>4. Sintaxe</p> <p>4.1. Conceitos estruturais da linguagem plástica: forma pontual, forma linear, forma pluridimensional, valor, cor, textura, escala, espaço, ritmo, equilíbrio, movimento e unidade.</p>
<i>aprofundamento</i>	<p>4.2. Domínios da linguagem plástica</p> <p>4.2.1. Forma</p> <p>4.2.1.1. Figura positiva e figura negativa: figura e fundo, forma e informe, limite, contorno e linha</p> <p>4.2.1.2. Plano e superfície</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linhas: linhas medianas, linhas diagonais, linhas oblíquas • Centro, campo e moldura
<i>sensibilização</i>	<p>4.2.2. Cor</p> <p>4.2.2.1. Natureza física da cor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cor e luz: espectro electromagnético de radiação e estrutura retínica • Cor como sensação e suas dimensões: cambiante, luminosidade e saturação
<i>aprofundamento</i>	<p>4.2.3. Espaço e volume</p> <p>4.2.3.1. Organização da profundidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noções básicas de profundidade e extensão • Alguns processos de sugestão de profundidade: sobreposição,

- convergência, deformação
- 4.2.3.2. Organização da tridimensionalidade
 - Objecto: massa e volume
 - Luz: claridade, sombras (própria e projectada), claro-escuro

sensibilização

5. Sentido

- 5. 1. Visão sincrónica do desenho
- 5. 2. Visão diacrónica do desenho

B. Gestão do Programa

Concretiza-se a aprendizagem do desenho através do «aprender fazendo», encarado de modo integrado e sem prejuízo da transmissão oportuna e sistemática de conhecimentos.

O 10º ano inicia-se com um módulo de avaliação diagnóstica dos conceitos e competências essenciais adquiridas no ensino básico. Este deverá ter como objectivo a detecção de lacunas e a reposição de conhecimentos. Será também um momento de confronto e de triagem no qual o estudante tomará um primeiro contacto com a área por ele escolhida.

Propõe-se, como operacionalização metodológica, a articulação planificada de Unidades de Trabalho que sejam capazes, cada uma, de convocar diversos itens dos conteúdos ou de vários dos seus sub-capítulos em paralelo. Trata-se de potenciar a utilização simultânea de conceitos e de os fazer concorrer para o objectivo prático que constitui cada trabalho. Apresentam-se, no capítulo «Sugestões Metodológicas Específicas» de cada ano, algumas Unidades de Trabalho úteis à concretização em aula. Cabe ao professor a tarefa de estabelecer as Unidades de Trabalho, de as seleccionar, encadear, criar novas, ou ainda adaptar as que são sugeridas à situação da turma, da sala, e do meio, dentro de uma perspectiva de integração horizontal de conteúdos⁴.

No seu conjunto as unidades de trabalho deverão integrar totalmente os itens de conteúdo do seu ano de escolaridade e respeitar um equilíbrio percentual entre desenho de análise e outros tipos de trabalhos numa relação grosso modo de 60% / 40% dos tempos lectivos. Para garantir o cumprimento deste desígnio prático estabelecem-se respectivamente os conceitos operativos de «processos de análise» e de «processos de síntese».

O processo de *análise* é definido à partida, como prática de desenho perante referentes, com apontamento das suas características, envolvendo o conceito de *análise* aplicado à prática de desenho.

O processo de *síntese* é definível como qualquer outra prática de desenho que envolva uma *aplicação* de prévios ganhos analíticos e de princípios conceptuais, implicando também os conceitos de *conhecimento*, *capacidade*, *aplicação* e *avaliação*.

Estes conceitos do domínio cognitivo são didacticamente operativos, não estanques, e não coincidem com unidades de trabalho. **Cada unidade de trabalho irá, bem**

⁴ Cf. conceito de «sequencialização complexa com retroactividade» segundo Miguel Zabalza (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa: 123.

entendido, compreender actividades dos dois tipos (análise e síntese), devendo o professor dinamizar o seu desenrolar de forma a obter uma ocupação de tempos como a que foi indicada acima.

Esta forma de divisão de actividades de *análise* e de *síntese* garantirá um número equilibrado de tempos de efectiva aplicação oficial e de apuramento das capacidades de observação e expressão. Seguidamente, apresenta-se uma proposta de gestão temporal:

Tempo total	148,5 horas
Diagnóstico e reposição de conhecimentos	13.5 horas
«Processos de <i>análise</i> »	81 horas
«Processos de <i>síntese</i> »	54 horas

O tempo atribuído a processos de análise, processos de síntese e avaliação inclui de modo concomitante a disseminação de experiência.

Na gestão quotidiana, sugere-se a disponibilização permanente, para cada aluno e ao longo do ano, em paralelo com as Unidades de Trabalho que toda a turma executa, de pelo menos uma outra Unidade gerida pelo discente. Esta deverá ser:

1. Proposta pelo aluno, sendo a escolha do(s) tema(s) materiais e suportes livres.
2. Alterável ao longo do ano lectivo, de acordo com as opções do aluno e com as transformações que o seu percurso observa.

Esta Unidade de Trabalho «permanente» permite ao aluno a auto descoberta, dentro de parâmetros de responsabilização, autonomia, expressão e criatividade. Não se indica uma proposta temporal para esta Unidade devido ao seu carácter transversal e alternativo. É uma forma de minimizar perdas de tempos lectivos devidas a desacerto de ritmos entre alunos, a falhas de material, ou outros. Essa unidade alterna interpoladamente com as outras unidades de trabalho, ao longo do ano, dependendo de cada aluno o seu ritmo e respectivo desenrolar temporal, e sem haver necessariamente encadeamento sequencial ou sincronia dentro da turma.

C. Sugestões Metodológicas

As unidades de trabalho aqui apresentadas são sugestões. Constituem um leque de exemplos aos quais o professor pode recorrer, exercendo as suas opções ou alterações, na fase de planificação anual. Não constituem um conjunto ordenado e sequencial nem pretendem coincidir com o tempo total disponível.

Desenho cego (Módulo inicial)

Sinopse: A partir da observação de um dado objecto, figura ou situação, elaborar a sua representação gráfica, primeiro, sem olhar para o papel (recorrendo, se necessário, à ocultação das mãos e do suporte) e, numa segunda fase, de modo habitual. Comparar as diferenças, quer ao nível do processo, quer dos resultados. Esta unidade de trabalho

destina-se à avaliação diagnóstica dos conceitos e competências essenciais adquiridas no ensino básico sendo, por isso, o momento de triagem e reposição de conhecimentos.

Previsão de tempos: 13,5 horas.

Conteúdos envolvidos: Visão, Procedimentos, Sintaxe, Sentido.

Desenho de formas naturais

Sinopse: desenho de frutos, árvores, flores, pedras, a realizar em duas fases: primeira, em A4, vários esboços segundo diversos pontos de vista captando a morfologia global; segunda, em A3, representação atenta e objectiva tendo em conta eixos construtivos, inclinações, estrutura, pontos de inflexão e de concordância da linha de contorno.

Previsão de tempos: 22,5 horas

Conteúdos envolvidos: Visão, Materiais, Procedimentos

Desenho de formas artificiais

Sinopse: desenho de objectos artesanais e de interesse etnográfico; desenho de objectos do quotidiano como mobiliário rústico, pão, vime, panejamento simples, sapatos, velharias, papéis amarrotados. Exercício a realizar em duas fases: primeira, em A4, vários esboços segundo diversos pontos de vista captando a morfologia global; segunda, em A3, representação atenta e objectiva tendo em conta eixos construtivos, inclinações, estrutura, pontos de inflexão e de concordância da linha de contorno.

Previsão de tempos: 27 horas

Conteúdos envolvidos: Visão, Materiais, Procedimentos.

Infografia (captura de imagens pré existentes)

Sinopse: trabalho em infografia com aplicação de filtros e mudanças de escala ou definição. Impressão com configuração prévia de página.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Materiais, Procedimentos

Herbário

Sinopse: execução de um herbário, recorrendo à representação linear e ao claro escuro por tramas de pontos. Encadear esta unidade na de infografia, com a digitalização directa dos espécimes no *scanner*, com a possível aplicação dos processos contidos na unidade de trabalho «infografia». Confronto com exemplos da história do desenho científico.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sentido.

Figura-fundo

Sinopse: silhuetas, perfis projectados usando os candeeiros de estirador como foco; preferência da figura ou do fundo, ou até do contorno usando contrastes tonais ou cromáticos;

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Alternância figura-fundo

Sinopse: a partir de desenhos realizados previamente pelos alunos, ou imagens por si recolhidas (p.e., fotograficamente) criar ensaios gráficos baseados numa redução à oposição figura-fundo e diferentes possibilidades da sua alternância perceptiva.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Sintaxe, Procedimentos, Sentido

Alto Contraste

Sinopse: exploração de limite e contorno. Criar imagens de alto contraste, indutoras da percepção de contornos ilusórios: por exemplo, traduzir uma imagem fotográfica, constituída por uma gama completa de valores lumínicos, numa imagem ampliada (recorrendo, por exemplo, a uma grelha de ampliação) formada apenas por áreas brancas e pretas. O exercício deve ser precedido de diversos estudos que veiculem diferentes possibilidades de tradução lumínica das diferentes formas.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Sintaxe, Procedimentos, Sentido

Limite e reconhecimento

Sinopse: usando reproduções de obras de arte previamente escolhidas, criar representações gráficas que contenham exclusivamente as principais linhas de limite e/ou contorno das formas aí presentes. Analisar e discutir as transformações que se operam ao nível da reconhecibilidade quer das figuras individualmente, quer das obras no seu todo.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Sintaxe, Sentido

Séries de transformação

Planear e realizar sequências de transformação de uma dada forma noutra forma (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstracta), por via de um número determinado de passos sucessivos e utilizando e manipulando os conceitos de campo, centro, linhas e moldura.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Sintaxe, Procedimentos, Sentido

Estudos de cor

Sinopse: Usando diferentes meios colorantes e diferentes suportes, efectuar estudos analíticos de cor envolvendo misturas cromáticas, opacidade e transparência. Efectuar estudos que envolvam a manipulação sistemática do cambiante, da luminosidade e da saturação e utilizá-los na criação de composições ou padrões visuais, nalguns casos para fins aplicados (padrões têxteis, papéis decorativos, etc.). Deverá incluir extra horário «trabalho de casa».

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Materiais, Sentido, Procedimentos

Ensaio de perspectiva

Sinopse: representação à mão livre de espaços propícios à detecção de pontos de fuga e linha de horizonte. Deverá incluir extra horário «trabalho de casa».

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Visão, Procedimentos, Sintaxe

Convergência perspéctica

Sinopse: a partir de recolha de imagens fotográficas (de revistas etc.) com dimensão adequada e que apresentem ponto de fuga organizador do espaço, traçar a grelha perspéctica subjacente. Sobre esta grelha ensaiar a variável tamanho distância através da justaposição de objectos (por foto-montagem). Fazer levantamento de imagens com estruturas perspécticas diferenciadas, e o ensaio dos seus traçados. Trabalho extra aula com apoio pontual do professor

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Padrões modulares

Sinopse: criar padrões a partir da repetição e variação de unidades ou módulos idênticos, explorando as sugestões ópticas por si induzidas; ensaios com planificação de cubos e desmontagem do cubo por planos secantes articulados; construção de formas novas a partir do cubo e sua planificação por dobragem; estudo de progressões sequenciadas de formas em grelha. Trabalho parcialmente feito fora do espaço de aula.

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

BIBLIOGRAFIA

Na apresentação da bibliografia foram seguidos os seguintes critérios:

1. A referência a obras fundamentais existentes em bibliotecas, a par com a referência a obras recentes e fáceis de encontrar no circuito comercial;
2. A ordenação segundo os conteúdos do programa e, no seio destes, segundo obras de carácter geral e obras de carácter especializado;
3. A não inclusão de obras monográficas, cabendo a cada professor gerir estes ou outros itens de acordo com as suas opiniões, necessidades e experiências.

1. VISÃO

Obras de carácter geral:

Bruce, V., Green, P. R. e Georgeson, M.A. (1996). *Visual Perception: Physiology, Psychology, and Ecology*. (3ª ed.). Hove (East Sussex): Psychology Press.

Obra que abarca e sintetiza, de forma actualizada, o conhecimento sobre a percepção visual no âmbito dos seus três principais campos de investigação e debate (fisiologia e neurobiologia, psicologia e ecologia perceptiva).

Gibson, J. J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Westport (Conn.): Greenwood Press.

Centrada na relação dos seres vivos com mundo circundante, esta obra, do criador da *teoria ecológica* da percepção visual, constitui um estudo aprofundado dos diversos sistemas sensoriais de recolha, processamento e interpretação da informação presente no meio ambiente.

Gleitman, H. (1993) [*Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Manual que, de forma global, apresenta, sintetiza e articula os principais tópicos e domínios da psicologia contemporânea, incluindo o da percepção e sua relação com as áreas científicas afins.

Gregory, R. L. (1998). *Eye and Brain. The Psychology of Seeing*. (5ª ed.). Oxford: Oxford University Press.

Introdução aos domínios fundamentais da percepção visual, abrangendo tanto a estrutura e funcionamento do sistema visual, como os processos de percepção de cor, espaço e movimento, a sua relação com o mundo das ilusões, da representação artística e da aprendizagem visual.

Obras de carácter especializado

Rock, I. (1984). *Perception*. Nova York: Scientific American Library.

Vigouroux, R. (1999). *A fábrica do belo* (1999). Lisboa: Dinalivro.

ZEKI, S. (1999). *Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.

2. MATÉRIAS

3. PROCEDIMENTOS

Obras de carácter geral:

Lambert, S. (1985). *El Dibujo Técnica Y Su Utilidad*. Madrid: Hermann Blume.

Panorama das diversas técnicas do desenho, documentada com inúmeras ilustrações de várias épocas.

Molina, J. J. G. (1995). *Las Lecciones Del Dibujo*. Madrid: Cátedra.

Abordagem de múltiplos temas do desenho, profusamente ilustrada com exemplos de várias épocas.

Molina, J. J. G. (1999). *Estrategias Del Dibujo en el Arte Contemporáneo*. Madrid: Cátedra.

Várias abordagens do desenho de artistas do século XX, acompanhado de inúmeras ilustrações.

Ruskin, J. (1857). *The Elements of Drawing* (1991). Londres: Herbert.

Abordagem prática do desenho no âmbito da observação e da representação, considerando igualmente os aspectos de cor e composição.

Obras de carácter especializado

Alberti, L. B. (1999). *De la Pintura y otros Escritos sobre Arte*. Madrid: Tecnos.

Bammes, G. (1995). *L'Étude Du Corps Humain*. Paris: Dessain et Tolra.

Connoly, S., org.(1997). *The Complete Drawing and Painting Course*. Londres: Apple.

Doerner, M. (1946). *Los Materiales de Pintura y su Empleo en el Arte*. Barcelona: Gustavo Gili.

Fehér, G., & SZUNYOGHY, A. (1996). *Anatomy Drawing School*. Budapest: Könemann.

Goldstein, N. (1993). *Figure Drawing*. (4ª ed.). Englewood Cliffs (N. J.): Prentice Hall.

Leonardo da Vinci (1947), *Tratado de la Pintura*. (2ª ed.). Buenos Aires: Colección Austral.

Nicolaïdes, K. (1997). *The Natural Way To Draw*. (3ª ed.). Londres: Andre Deutsch.

Pignatti, T. (1982). *O desenho de Altamira a Picasso*. s.l: Livros Abril.

Rocha, C. S. e Nogueira, M. (1993). *Panorâmica das Artes Gráficas, vols. I e II*. Lisboa: Plátano.

Wiffen, V. (2000). *Une Leçon de Dessin*. Paris: Fleurus.

4. SINTAXE

Obras de carácter geral:

Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye. The New Version.* Berkeley e Los Angeles: University of California Press.

Centrada na relação entre a arte e a percepção visual, esta obra procura entender os processos da criação artística e da apreensão visual – ao nível dos grandes domínios do pensamento, da linguagem e da expressão visuais, como equilíbrio, configuração, forma, espaço, luz, cor, movimento e dinamismo – do ponto de vista das leis e estruturas psicológicas subjacentes tanto ao indivíduo como às imagens e aos objectos por si criados.

Bloomer, C. M. (1990). *Principles of Visual Perception.* (2ª ed.). Londres: The Herbert Press.

Obra que estuda o papel desempenhado pela experiência individual e pelos factores histórico-culturais nos processos de percepção, criação e comunicação visual. Apresenta uma introdução ao funcionamento do sistema visual e, em particular, ao papel do cérebro no seu seio; estuda os principais factores da percepção e da representação visuais ao nível da cor, do espaço e do movimento; aborda o papel da fotografia e das imagens electrónicas na comunicação visual e pondera as relações entre arte, percepção e criatividade, do ponto de vista da educação visual e artística.

Hoffman, D. D. (1998). *Visual Intelligence: How We Create What We See.* Nova York e Londres: W. W. Norton.

Procurando demonstrar o carácter de construção activa de sentido subjacente aos complexos processos de percepção e representação visual, esta obra debruça-se sobre a gramática da visão – ao nível da linha, da cor, da forma, da profundidade, do movimento – e analisa os processos de inteligência visual ao nível tanto da arte como da tecnologia (desde os mais simples efeitos visuais à mais complexa “realidade virtual”).

Solso, R. L. (1994). *Cognition and Visual Arts.* Cambridge (Mass.): The MIT Press.

Centrada nos dados mais recentes da psicologia cognitiva e recorrendo a múltiplos exemplos do campo da arte e da linguagem visual, esta obra estuda as relações entre os sistemas cognitivos, a expressão artística e os meios próprios da representação visual, procurando compreender as interações entre o acto de ver e o acto de interpretar aquilo que se vê.

Villafañe, J. (1986). *Introducción a la teoria de la imagen.* (2ª ed.). Madrid: Pirámide.

Introdução ao estudo da imagem em quatro domínios fundamentais: o da sua definição conceptual, o da sua percepção cognitiva, o da sua estruturação e organização e o da sua análise de sentido. A terceira parte, a imagem como representação, constitui uma abordagem dos elementos morfológicos, dinâmicos, escalares, icónicos e compositivos da linguagem visual e artística.

Obras de carácter especializado (forma):

Arnheim, R. (1988). *The Power of the Center. The New Version. A Study of Composition in the Visual Arts.* Berkeley e Los Angeles: University of California Press [*O poder do centro: um estudo da composição nas artes visuais* (1990). (Trad. de Maria Elisa Costa). Lisboa: Edições 70].

Bouleau, C. (1963). *Charpentiers: la géométrie secrète des peintres.* Paris: Seuil.

Brockett, A. (s/d). *Como Desenhar Motivos e Padrões,* Lisboa, Presença, s.d.

Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual.* Barcelona: Gustavo Gili.

Gombrich, E. H. (1979). *The Sense of Order. A Study in the Psychology of Decorative Art*. Oxford: Phaidon Press.

Kandinsky, W. (1991). *Do Espiritual na Arte*. (2ª ed.). Lisboa: D.Quixote].

Kepes, G., (org.) (1965). *Education of vision*. Londres: Studio Vista.

Kepes, G., (org.) (1966). *Module, Symmetrie, Proportion*. Londres: Studio Vista.

Marcolli, A. (1978). *Teoria del campo*. (2 vols.). Florença: Sansoni.

Sausmarez, M. (1979). *Desenho básico: as dinâmicas da forma visual*. Lisboa: Presença.

Obras de carácter especializado (cor):

Albers, J. (1963). *The Interaction of Color*. New Haven (Conn.): Yale University Press.

Brill, T. (1980). *Light: Its Interaction with Art & Antiquities*. Nova York: Plenum Press.

Brusatin, M. (1987). *Historia de los Colores*. Barcelona: Paidos.

Gage, J. (1993). *Colour and Culture: Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction*. Londres: Thames and Hudson.

Gage, J. (1999). *Colour and Meaning. Art, Science and Symbolism*. Londres: Thames and Hudson.

Hickethier, A. (1973). *Le cube des couleurs*. Paris: Dessain & Tolra.

Itten, J. (1974). *Art de la couleur. Approche subjective et description objective de l'art*. Paris: Dessain & Tolra].

Marx, E. (1972). *Les contrastes de la couleur*. Paris: Dessain & Tolra.

Obras de carácter especializado (espaço e volume):

Baxandall, M. (1995). *Shadows and Enlightenment*. New Haven e Londres: Yale University Press.

Dunning, W. V. (1991). *Changing Images of Pictorial Space: A History of Spatial Illusion in Painting*. Syracuse (N. Y.): Syracuse University Press.

Gill, R. W. (1975). *Creative Perspective*. Londres: Thames and Hudson.

Gombrich, E. H. (1995). *Shadows: The Depiction of Cast Shadows in Western Art*. Londres: National Gallery Publications.

Kemp, M. (1990). *The Science of Art: Optical Themes in Western Art from Brunelleschi to Seurat*. New Haven e Londres: Yale University Press.

Lacomme, D. (1995). *L'Espace dans le Dessin et La Peinture*. Paris: Bordas.

Lier, H. (1971). *Les arts de l'espace*. [Tournai]: Casterman.

Panofsky, E. (1993). *A perspectiva como forma simbólica* (1993). Lisboa: Edições 70.

Pirenne, M. H. (1970). *Optics, Painting and Photography*. Londres: Cambridge University Press.

Smith, R. (1996). *Introdução à Perspectiva*. Lisboa: Presença.

Obras de carácter especializado (movimento e dinamismo):

Baudson, M., (org.) (1985). *L'art et le temps: Regards sur la quatrième dimension*. Paris: Albin Michel.

Bertetto, P. e Campagnoni, D. P., (org.) (1996). *A Magia da Imagem: A Arqueologia do Cinema através das Coleções do Museo Nazionale del Cinema di Torino*. Lisboa: CCB.

Francastel, P. (1987). *Arte, Visão e Imaginação* (1987). Lisboa: Edições 70].

Kepes, G., org. (1965). *The Nature and Art of Motion*. London: Studio Vista.

Muybridge, E. (1955). *The Human Figure in Motion*. Nova York: Dover.

POPPER, F. (1968). *Origins and Development of Kinetic Art*. Londres: Studio Vista.

5. SENTIDO

Obras de carácter geral:

Aumont, J. (1990). *L'Image*. Paris: Nathan.

Guia compreensivo e sintético ao conhecimento actual sobre a criação, difusão e compreensão da imagem nas sociedades contemporâneas (seja através do desenho, da pintura, da fotografia ou do cinema), abordando o fenómeno visual de acordo com o papel desempenhado pelas estruturas perceptivas, pela psicologia e antropologia do espectador, pelos meios técnicos empregues, pela representação e significação veiculada e pela expressão estética e artística implicada.

Berger, J. et al. (1980). *Modos de Ver*. Lisboa: Edições 70.

Reflexão crítica sobre a arte, a publicidade e os media. Reflete as tendências de investigação sobre os media da Univ. de Birmingham (*Cultural Studies*) num texto acessível produzido a partir da fundamentação teórica de uma série televisiva BBC.

Bryson, N., Ann Holly, M. e Moxey, K., orgs. (1991). *Visual Theory: Painting and Interpretation*. Cambridge: Polity Press.

Conjunto de textos de diferentes autores (e sua discussão) adoptando pontos de vista diferentes – o da semiologia, o da fenomenologia, o da filosofia analítica, o da percepção, o do feminismo, o da crítica marxista, etc. – no âmbito do debate contemporâneo sobre o papel e o sentido da imagem.

Gombrich, E. H. (1994). *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. (5ª ed). Londres: Phaidon Press.

Estudo da criação artística e das suas relações com o acto de ver, no âmbito da história, da cultura e da psicologia da representação visual. Ernest Gombrich analisa de uma forma muito ampla tópicos tão diversos como a imitação da natureza e os limites da verosimilhança, as relações entre forma e função, o papel da tradição, o papel do observador, o problema da abstracção, a validade da perspectiva e o poder da invenção e da descoberta na arte.

Romano, R., (org.) (1992). *Enciclopédia Einaudi*, vol.25, *Criatividade-Visão*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Obra organizada tematicamente e composta por artigos da responsabilidade de reputados autores. Destaca-se neste volume os artigos de Manlio Brusatin («Desenho/projecto», pp. 298-348), A. Costa e M. Brusatin («Visão», pp.242-273), F. Calvo («Projecto», pp. 58-100), C. Ferruci («Expressão», pp. 177-193), E. Garroni («Espacialidade», pp. 194-221 e «Criatividade», pp. 349-424) e M. Modica («Imitação», pp. 11-47 e «Imaginação», pp. 48-57).

Obras de carácter especializado:

- Arnheim, R. (1997). *Para uma psicologia da arte & Arte e entropia*. Lisboa: Dinalivro.
- Baltrusaitis, J. (1983). *Aberrations: Les Perspectives Dépravées – I*. Paris: Flammarion.
- Baltrusaitis, J. (1984). *Anamorphoses: Les Perspectives Dépravées – II*. Paris: Flammarion.
- Barlow, H., Blakemore, C. e Weston-Smith, M., (orgs.) (1990). *Images and Understanding. Thoughts About Images: Ideas About Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dorfles, G. (1988) *Elogio da Desarmonia*. Lisboa, Ed. 70.
- Cullen, G. (1993). *Paisagem Urbana*. Lisboa: Edições 70].
- Description de L'Égypte* (1994). ...Publiée par les Ordres de ...Napoléon Bonaparte. Colónia: Benedict Taschen.
- Droste, M. (1994). *Bauhaus Archiv 1919-1933*. Colónia: Benedikt Taschen.
- Ehrenzweig, A. (1993). *The Hidden Order of Art: A Study in the Psychology of Artistic Imagination*. Londres: Weidenfeld.
- Francastel, P. (1987). *Arte, Visão e Imaginação*. Lisboa: Edições 70].
- Freitas, L. (1987). *Almada e o Número*. (2ª ed.). Lisboa: Soctip.
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain: A cognitive approach to creativity*. Nova York: Basic Books.
- Gombrich, E. H. (1982). *The Image and the Eye: Further Studies in the Psychology of Pictorial Representation*. (2ª ed. 1986). Londres: Phaidon Press.
- Gregory, R. L. e GOMBRICH, E. H., orgs. (1973). *Illusion in Nature and Art*. Londres: Duckworth.
- Itten, J. (1995). *Le Dessin et la Forme*. Paris: Dessain et Tolra.
- Jenks, C., org. (1995). *Visual Culture*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Klee, P. (1990). *Diários*. São Paulo: Martins Fontes].
- Massironi, M. (1983). *Ver Pelo Desenho*, 1ª ed., Lisboa, Edições 70.
- Matisse, H. e FOURCADE, D. (s.d.) *Escritos e Reflexões sobre Arte*. Lisboa: Ulisseia.
- Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. Londres e Nova York: Routledge.
- Mitchell, W. J. (1994). *The Reconfigured Eye: Visual Thruth in the Post-Photograph Era*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.
- Munari, B. (1982.). *A Arte Como Ofício*. Lisboa: Presença / Martins Fontes.

Munari, B. (1979). *Artista e Designer*. Lisboa: Presença / Martins Fontes.

Munari, B. (1979). *Design e Comunicação Visual*. Lisboa: Ed. 70.

Munari, B. (1987). *Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual*. Lisboa: Presença.

Peltzer, G., (1990). *Jornalismo Iconográfico*. Lisboa, Planeta.

Rocha de Sousa (1980). *Desenho (área: artes plásticas): T.P.U. 19*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Willats, J. (1997). *Art and Representation: New principles in the Analysis of the Pictures*. Princeton (N.J.): Princeton University Press.

Ministério da Educação
Departamento do Ensino Secundário

Programa de Desenho A

11º e 12º Anos

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais

Autores

Artur Ramos (Coordenador/Autor)
João Paulo Queiroz
Sofia Namora Barros
Vítor dos Reis

Homologação
25/03/2002

A. Conteúdos (11º ano)

Os itens de conteúdo podem ser de sensibilização ou de aprofundamento. *Sensibilização* pressupõe a construção de um quadro de referências elementares apto a ser desenvolvido posteriormente. *Aprofundamento* implica o completo domínio e a correcta aplicação dos conteúdos envolvidos.

<i>Item de sensibilização ou aprofundamento</i>	Conteúdos / temas
<i>sensibilização</i>	1. Visão 1.2. Transformação dos estímulos em percepções 1.2.1. O papel dos órgãos sensoriais: os olhos e a recolha da informação visual 1.2.2. O papel da cérebro: interpretação da informação e construção de percepções
<i>sensibilização (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos)</i>	2. Materiais 2.1. Suportes: papéis e outras matérias, propriedades do papel (espessuras, texturas, cores), formatos, normalizações, modos de conservação e reciclagem; suportes virtuais 2.2. Meios actuantes: riscadores (grafite, ceras, pastéis e afins), aquosos (aguada, têmperas, aparos e afins) e seus formatos (graus de dureza, espessuras e modos de conservação) 2.3. Infografia: tipos de ficheiro gráfico, graus de compressão, número de cores, codificação da cor, captura de imagem, alteração de dimensão em pontos de ecrã.
<i>Aprofundamento (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos)</i>	3. Procedimentos 3.1. Técnicas 3.1.1. Modos de registo 3.1.1.1. Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade) 3.1.1.2. Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação) 3.1.1.3. Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros) 3.1.2. Modos de transferência 3.1.2.1. Quadrícula, decalque, pantógrafo 3.1.2.2. Projecção, infografia, fotocópia e outros processos fotomecânicos.
<i>Aprofundamento (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos)</i>	
<i>aprofundamento</i>	3.2. Ensaaios 3.2.1. Processos de análise 3.2.1.1. Estudo de formas <ul style="list-style-type: none"> • Estruturação e apontamento (esboço) • Estudo de formas naturais (de grande e de pequena escala) • Estudo de formas artificiais (objectos artesanais e objectos industriais) • Estudo de objectos e contextos com apontamento das

	<p>convergências perspécticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudo de contextos e ambientes (espaços interiores e exteriores, paisagem urbana e natural) • Estudo do corpo humano (introdução à anatomia e cânones)
<i>aprofundamento</i>	<p>3.2.2. Processos de síntese</p> <p>3.2.2.1. Transformação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição • Infográfica: utilização de filtros, articulação palavra/imagem • Invenção: construção de texturas, objectos e ambientes
<i>sensibilização</i>	<p>4. Sintaxe</p> <p>4.2. Domínios da linguagem plástica</p> <p>4.2.1. Forma</p> <p>4.2.1.2. Plano e superfície</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estruturas implícitas e estruturas explícitas • Formas modulares • Modulação do plano e retículas
<i>aprofundamento</i>	<p>4.2.2. Cor</p> <p>4.2.2.1. Natureza química da cor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cor e pigmentos: comportamento dos pigmentos, absorção e reflexão selectivas
<i>aprofundamento</i>	<p>4.2.2.2. Misturas de cor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mistura aditiva: cores primárias, cores secundárias e cores terciárias, cores complementares • Mistura subtractiva: cores primárias, cores secundárias e cores terciárias, cores complementares • Mistura óptica de cores
<i>sensibilização</i>	<p>4.2.3. Espaço e volume</p> <p>4.2.3.1. Organização da profundidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva à mão levantada • Perspectiva atmosférica
<i>aprofundamento</i>	<p>4.2.3.2. Organização da tridimensionalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objecto: massa e volume • Escala: formato, variação de tamanho, proporção • Altura: posição no campo visual • Matéria: transparência, opacidade, sobreposição, interposição • Luz: claridade, sombras (própria e projectada), claro-escuro • Configuração: aberto, fechado, convexidade, concavidade • Textura

B. Sugestões Metodológicas Específicas (11ºano)

As unidades de trabalho aqui apresentadas são sugestões. Constituem um leque de exemplos aos quais o professor pode recorrer, exercendo as suas opções ou alterações, na fase de planificação anual. Não constituem um conjunto ordenado e sequencial nem pretendem coincidir com o tempo total disponível.

Diário gráfico

Sinopse: utilização de um caderno portátil, que, à semelhança dos cadernos de Leonardo da Vinci ou dos diários de viagem de Goya ou Delacroix, funcione como um arquivo quotidiano através de vários tipos de registos gráfico ou escrito. Note-se que este caderno, tal como um diário, é de utilização pessoal, devendo a sua avaliação restringir-se à verificação da sua existência e uso.

“Booklet” de CD

Sinopse: execução de uma proposta de livro para um CD à escolha, que possa conter imagens, notas técnicas, fotos e outros. Simulação por protótipo.

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Estudo da figura humana

Sinopse: representação da figura humana tomando um aluno como modelo. Apontar os eixos estruturais nomeadamente a posição espacial divergente da cintura escapular em relação à cintura pélvica. Verificação da proporcionalidade global em relação ao número de cabeças para a estatura.

Previsão de tempos: 22,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Modelo de Gesso

Sinopse: estudo gráfico de modelos diversos de gesso ou de fibra. Atender à correcta inserção e ocupação na página.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Planta em contexto arquitectónico

Sinopse: representar uma planta ou árvore (de interior ou exterior) inserida num contexto arquitectónico. Verificar a correcção da perspectiva e anotar o contributo do elemento vegetal na percepção da escala da arquitectura.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Levantamento de um painel cerâmico

Sinopse: a partir de painel cerâmico pré existente (do património local) elaborar uma série de desenhos, com escala adequada, detectando e estudando aspectos como módulo/padrão, geometrias condutoras e jogos de cor. A partir destes estudos recriar o painel cerâmico, propondo alterações, tendo em vista uma possível concretização em atelier de cerâmica.

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Desenho de interpretação da forma de objectos mecânicos

Sinopse: realização de desenhos correspondendo a diversos cortes de objecto preferencialmente mecânico, que, após a sua sobreposição e tirando partido da opacidade e transparência, permitam, ao abrir ou ao retirar camada sobre camada, visualizar o interior ou mesmo o próprio funcionamento do objecto.

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Desenho de carácter arqueológico

Sinopse: tomando como modelos objectos ou fragmentos cerâmicos, pedras ou ossos, representar, à escala de um para um, diversas vistas e cortes dos mesmos. No caso de fragmentos, as representações devem incluir a reconstituição da peça. Utilizar os recursos gráficos adequados ao desenho arqueológico, como seja o claro-escuro através de trama de pontos.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Desenho de memória

Sinopse: a partir de uma imagem observada durante alguns minutos, ocultá-la e depois reproduzi-la de memória.

Previsão de tempos: 4,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Estudos de cor ambiente

Sinopse: realizar estudos rápidos a partir do natural que investiguem e explorem a variabilidade luminosa e cromática a que formas e objectos estão sujeitos no meio ambiente. Estes estudos podem ser complementados através de registos fotográficos de determinados elementos e/ou contextos efectuados ao longo do dia segundo intervalos de tempo regulares.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Desenhos de perspectiva

Sinopse: realizar registos a partir da observação do real (p.e., edificações, interiores arquitectónicos, ruas e ambientes urbanos) apontando a sua estrutura perspéctica.

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Gradientes

Sinopse: numa primeira fase, realizar desenhos, imagens ou composições visuais organizadas em profundidade usando um ou mais gradientes (interposição, efeitos de luz, posicionamento, textura, etc.). Numa segunda fase, criar *paisagens* abstractas, isto é, composições que sugiram paisagens naturais sem recorrer a formas e figuras familiares e apenas por manipulação dos factores de profundidade aprendidos (esta operação pode igualmente ser aplicada à recriação de imagens retiradas da história da arte).

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Claro-escuro

Sinopse: desenhar objectos ou agrupamentos de objectos (*naturezas mortas*) iluminados com projectores ou candeeiros de estirador, procurando sobretudo registar e compreender os valores lumínicos aí presentes e as alterações na leitura espacial por eles provocados.

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Desenho dos desenhos

Sinopse: escolha de um ou mais desenhos a partir do repertório da história da arte. Representação à vista desse exemplo atendendo às especificidades processuais do original e respectiva escala. Poderá haver lugar a uma segunda fase introduzindo-se variações. Analisar, comparar e discutir diferenças e semelhanças ao nível do sentido.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Visão, Matérias, Procedimentos, Procedimentos, Sintaxe e Sentido

Análise espaço-volumétrica

Sinopse: analisar graficamente pelo menos 10 pinturas ou desenhos de autores diferentes, procurando identificar e acentuar os meios, recursos ou sistemas usados para produzir profundidade e tridimensionalidade (valores lumínicos, sobreposição, perspectiva, textura, cor, etc.)

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

O desenho e o accidental

Sinopse: numa primeira fase, criação de padrões ambíguos (p.e., com pingos de tinta sobre papel molhado ou dobrando e pressionando uma folha de papel na qual se depositaram tintas de cores diferentes) e seu uso como fonte de *inspiração* na criação de representações identificáveis. Numa segunda fase, observação de formações nebulosas e formações rochosas particulares e seu registo rápido procurando representar formas e padrões por elas sugeridas.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Redução informativa

Sinopse: a partir de imagens previamente escolhidas (reproduções de obras de arte, imagens retiradas de meios de comunicação, fotografias feitas pelos alunos, etc.) criar padrões regulares que mascarem ou retirem informação visual. O exercício pode ser feito através da utilização de meios informáticos.

Previsão de tempos: 4,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

A. Conteúdos (12º ano)

Os itens de conteúdo podem ser de sensibilização ou de aprofundamento. *Sensibilização* pressupõe a construção de um quadro de referências elementares apto a ser desenvolvido posteriormente. *Aprofundamento* implica o completo domínio e a correcta aplicação dos conteúdos envolvidos.

<i>Item de sensibilização ou aprofundamento</i>	Conteúdos / temas
<i>sensibilização (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos)</i>	2. Materiais <p>2.1. Suportes: papéis e outras matérias, propriedades do papel (espessuras, texturas, cores, resistência, estabilidade dimensional, permanência), formatos, normalizações e modos de conservação; suportes fotossensíveis e termosensíveis</p> <p>2.2. Meios actuantes: riscadores (grafite, carvão e afins), aquosos (apros, aguada, têmperas, óleos, diluentes, vernizes e afins) e seus formatos (graus de dureza, espessuras e modos de conservação)</p> <p>2.3. Infografia: tipos de ficheiro gráfico, graus de compressão, número de cores, codificação da cor, captura de imagem, alteração de dimensão em pontos de ecrã.</p>
<i>aprofundamento (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos)</i>	3. Procedimentos <p>3.1. Técnicas</p> <p>3.1.1. Modos de registo</p> <p>3.1.1.1. Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade)</p> <p>3.1.1.2. Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação)</p> <p>3.1.1.3. Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros)</p>
<i>aprofundamento</i>	<p>3.2. Ensaios</p> <p>3.2.1. Processos de análise</p> <p>3.2.1.1. Estudo de formas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estruturação e apontamento (esboço) • Estudo de formas naturais (de grande e de pequena escala) • Estudo de formas artificiais (objectos artesanais e objectos industriais) • Estudo de contextos e ambientes (espaços interiores e exteriores) • Estudo do corpo humano (anatomia e cânones) • Estudo da cabeça humana
<i>aprofundamento</i>	<p>3.2.2. Processos de síntese</p> <p>3.2.2.1. Transformação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação, repetição,

	<p>distorção e anamorfose</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infográfica: utilização de filtros, articulação palavra/imagem, ensaios de paginação e impressão • Invenção: criação de novas imagens para além de referentes
<i>sensibilização</i>	<p>4. Sintaxe</p> <p>4.2. Domínios da linguagem plástica</p> <p>4.2.1. Forma</p> <p>4.2.1.1. Traçados ordenadores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regra de ouro • Consonâncias musicais • Outros sistemas geométrico-matemáticos
<i>aprofundamento</i>	<p>4.2.2. Cor</p> <p>4.2.2.1. Efeitos de cor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrastes cromáticos: contraste de cor em si, contraste simultâneo, contraste claro-escuro, contraste quente-frio, contraste de qualidade, contraste de quantidade • Pós-imagens e contraste sucessivo
<i>aprofundamento</i>	<p>4.2.3. Movimento e tempo</p> <p>4.2.3.1. Organização dinâmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localização: colocação, peso, equilíbrio, desequilíbrio, tensão • Orientação: obliquidade, direcção, eixos, vectores <p>4.2.3.2. Organização temporal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo: módulo, progressão, variação, repetição, intervalo • Tempo: continuidade, descontinuidade, simultaneidade, duração, sequência, narração
<i>sensibilização</i>	<p>5. Sentido</p> <p>5.1. Visão sincrónica do desenho</p> <p>5.2. Visão diacrónica do desenho</p> <p>5.3. Imagem: plano de expressão ou significante</p> <p>5.3.1. A imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão</p> <p>5.3.2. A imagem como objecto plástico</p> <p>5.4. Observador: plano de conteúdo ou significado</p> <p>5.4.1. Níveis de informação visual</p> <p>5.4.1.1. Completude e incompletude: acabado e inacabado, determinado e indeterminado</p> <p>5.4.1.2. Totalidade e fragmento</p> <p>5.4.1.3. Materialidade e discursividade</p> <p>5.4.2. A acção do observador</p> <p>5.4.2.1. Interpretação, projecção, sugestão e expectativa</p> <p>5.4.2.2. Memória e reconhecimento</p> <p>5.4.2.3. Atenção, selecção, habituação</p> <p>5.4.2.4. Imaginação</p>

B. Sugestões Metodológicas Específicas (12º ano)

As unidades de trabalho aqui apresentadas são sugestões. Constituem um leque de exemplos aos quais o professor pode recorrer, exercendo as suas opções ou alterações, na fase de planificação anual. Não constituem um conjunto ordenado e sequencial nem pretendem coincidir com o tempo total disponível.

Ilustração de livro

Sinopse: elaborar uma proposta de ilustração para um livro à escolha, formada por um conjunto de seis imagens. Note-se que a ilustração pode ser ou não figurativa. Deverá ser dada atenção à coerência gráfica do conjunto e poderão ser utilizados recursos informáticos. Simulação do resultado final através de uma maquete do livro assim obtido.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

“Frottage” – ambientes e paisagem

Sinopse: utilizando a técnica de *frottage* representar paisagens imaginárias empregando os diversos recursos de sugestão de profundidade. Numa primeira fase dever-se-á proceder ao levantamento sistemático de texturas possíveis com ensaio de sugestão de distância para depois as articular numa composição final.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Estudo da figura humana

Sinopse: representação da figura humana tomando um aluno como modelo. Apontar os eixos estruturais, nomeadamente a posição espacial divergente da cintura escapular em relação à cintura pélvica. Verificação da proporcionalidade global em relação ao número de cabeças para a estatura. Representar com maior acuidade os pormenores e extremidades, tais como as mãos, pés e cabeça.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Estudo de fragmentos de modelo

Sinopse: usando modelos já desenhados ampliar para uma escala superior alguns dos seus pormenores ou áreas.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Estudo de fragmentos de imagens

Sinopse: partindo de representações gráficas ou fotográficas realizar ampliações recorrendo a infografia ou fotocópia e trabalhar as imagens assim obtidas.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Articulação da figura humana com forma mecânica ou utensílio

Sinopse: representar a figura humana tomando um aluno como modelo numa pose que inclua uma acção sobre um objecto.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Imagens animadas (“Flip Book”)

Sinopse: nas folhas de um pequeno bloco apresentar uma sequência de imagens de modo que ao serem desfolhadas pareçam ganhar movimento e animação. Podem ser utilizados recursos informáticos.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Auto-retrato

Sinopse: representar o rosto reflectido no espelho, atentando à estrutura anatómica da cabeça humana. Numa segunda fase usar a fotografia como apoio.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Retrato

Sinopse: representar várias vistas da cabeça de um colega. Escolher uma vista e desenvolvê-la graficamente.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Retrato de corpo inteiro

Sinopse: representar um colega à escala natural e de corpo inteiro. Poder-se-á partir da observação directa, da silhueta projectada ou contornada, ou ainda da fotografia.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Desenho dos desenhos

Sinopse: escolha de um ou mais desenhos a partir do repertório da história da arte. Representação à vista desse exemplo atendendo às especificidades processuais do original e respectiva escala. Poderá haver lugar a uma segunda fase introduzindo-se variações. Analisar, comparar e discutir diferenças e semelhanças ao nível do sentido.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Visão, Matérias, Procedimentos, Procedimentos, Sintaxe e Sentido

Cenário

Sinopse: propor e conceber a maquete para um cenário de um programa televisivo do tipo *talk-show*. Através de esboços procurar antever os enquadramentos visuais possíveis no espaço assim criado (recorrendo, por exemplo, a periscópios improvisados).

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Composição não figurativa

Sinopse: ensaio de formas não figurativas com vista à concretização de uma composição utilizando os diversos recursos do desenho.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Sólido, líquido e gasoso

Sinopse: firmemente aprisionados dentro de três sacos de plástico transparente estão um tijolo, litro e meio de água e uma porção equivalente de ar. Representar separadamente estes objectos deixando explícitas graficamente as suas diferentes propriedades.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Sapatos

Sinopse: representação à vista de um par de sapatos velhos. Numa primeira fase, usar apenas linhas, numa segunda o claro-escuro e numa terceira a cor. Anotar, nas três fases, as propriedades texturais e matéricas e os detalhes acidentais provocados pelo uso. Escala superior ao natural. Formatos A2 ou A1.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Um olho em grande plano

Sinopse: representar um olho em folha A3 de modo a que todos os detalhes, como pálpebra e íris, sejam estudados. Nota: apontar correctamente a posição relativa da pupila em relação à pálpebra superior, proporcionalidade do círculo da íris, vincos, pregas e espessura das pálpebras. Materiais diversos (carvão, grafite, outros).

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Uma toalha com vincos e dobras

Sinopse: representar um panejamento tomando como modelo uma toalha branca e lisa, preferencialmente com vincos de ferro de engomar. Sugere-se o formato A2 e a execução de vários estudos em diversos materiais, como grafite, carvão, pastel, ceras, aguadas e diversas cores e texturas de papel.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Ensaio compositivo

Sinopse: articular duas unidades de trabalho (exemplo «pão» e «olho», «toalha» e «planta» ou outros) para gerar uma só página A1, através de fragmentação, pormenor, narratividade, repetição, acentuação, transfiguração e outros. A página resultante deve sintetizar diferentes propriedades dos referentes. Elaborar previamente esboços em formato menor.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Um pão

Sinopse: representar um pão rústico e de tamanho médio, assente sobre um prato ou um pano (a incluir). Se o trabalho se prolongar no tempo sugere-se a conclusão em casa.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Fruto seco

Sinopse: representar em grande escala (A2) um pequeno fruto seco (figo, noz, etc.) e efectuar variações em diversos materiais. Realizar estudos prévios, em tamanho A4, com apontamento de pormenores e recorrendo a carvão, grafite e outros meios.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Elemento vegetal

Sinopse: representar uma planta de interior através de diversos estudos em formato A2, tendo em consideração aspectos de pormenor, forma global e transfiguração gráfica do modelo escolhido. Recorrer a diversos materiais (carvão, grafite, outros).

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Um copo transparente com água

Sinopse: representar em formato A3 um copo com água, atendendo ao claro-escuro e ao jogo de reflexos de luz. Material: grafite. Nota: jogar com a amplitude de valores tonais.

Previsão de tempos: 4.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

«Nu descendo uma escada»

Sinopse: a partir da observação de uma reprodução da pintura «Nu descendo uma escada» de Marcel Duchamp, procurar um motivo dinâmico que possa ser representado exprimindo o mesmo tipo de movimento fragmentado.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Atleta

Sinopse: procurar imagens da imprensa que mostrem grandes planos de desportistas. Neutralizando o fundo da imagem e recorrendo a um enquadrador móvel obter duas composições a partir da mesma figura, sendo uma mais estática e outra mais dinâmica. Aplicar um tratamento gráfico e cromático adequado aos resultados. Esta unidade também pode ser feita infograficamente.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Moedas em voo

Sinopse: simular e representar um punhado de moedas como que atiradas ao ar imaginando as suas perspectivas, posições, e distâncias. Recorrer a processos de sugestão de dinamismo. Atender à própria composição para este efeito.

Previsão de tempos: 4.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Sequência de dobragens

Sinopse: representar uma folha de papel nas suas diversas aparências após ser sujeita a sucessivas dobras e respectivos vincos transversais. É de notar que cada representação deverá ser feita após a folha ser vincada e desdobrada de novo. Representar todas as fases na mesma folha, de uma forma sequencial. Utilizar uma ampla escala de valores tonais.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Retrato a dois momentos

Sinopse: retrato em que estejam presentes na mesma folha duas expressões ou posições de cabeça em sobreposição parcial ou em separado.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Claro-escuro com cores inesperadas

Sinopse: a partir de imagens fotográficas preexistentes, efectuar a sua digitalização, modificando a sua cor mas mantendo o claro-escuro. No final, imprimir os resultados.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Vista imaginária de espaços

Sinopse: representação do espaço em que se encontra o aluno adoptando um ponto de vista imaginário situado no tecto ou mais acima como se este fosse transparente.

Apontar o ponto de fuga das verticais. Esboço em A4.

Previsão de tempos: 4.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Para além do visível

Sinopse: recorrer a imagens do mundo físico obtidas através de mecanismos sensíveis a gamas lumínicas diferentes da radiação visível (raios X, infravermelhos, etc.) ou com capacidades de registo muito superiores à visão humana (imagens telescópicas, microscópicas, etc.) e utilizá-las como objecto de estudo na criação de representações visuais.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Matérias, Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Inversão

Sinopse: criar desenhos, imagens ou padrões a partir da representação ou inclusão de figuras familiares posicionadas segundo diferentes rotações. Analisar as dificuldades impostas ao reconhecimento.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Duplo retrato

Sinopse: por via do desenho, representar, numa primeira fase, o rosto de alguém a partir da sua observação directa e, numa segunda, fazê-lo a partir do registo fotográfico desse rosto (registo para o qual se adoptou o mesmo ponto de vista usado na observação). Analisar, comparar e discutir diferenças e semelhanças tanto ao nível do processo como dos resultados, nível informativo de ambos, etc.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Efeitos cromáticos

Sinopse: criar padrões coloridos que sejam demonstrativos de diferentes contrastes cromáticos.

Previsão de tempos: 4.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Esquemas cromáticos

Sinopse: aplicar diferentes esquemas cromáticos (analogia de cores, cores complementares, tríades cromáticas, etc.) na criação de composições ou padrões, que

alguns casos podem ser destinados a fins específicos (padrões têxteis, papéis decorativos, etc.).

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Sucessividade

Sinopse: numa primeira fase, desenhar o mesmo objecto ou cena a partir de pontos de vista ligeiramente diferentes e pressupondo uma deslocação visual sucessiva do observador. Analisar as transformações nas relações visuais dos objectos entre si e face ao campo visual. Numa segunda fase, a partir da observação directa, desenhar a silhueta de um dado objecto a partir de seis pontos de vista diferentes. Analisar o nível informativo de cada um procurando concluir qual ou quais permitem um reconhecimento mais imediato.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Imagens compósitas

Sinopse: utilizando um meio à escolha, criar uma imagem compósita de um único objecto que incorpore diferentes vistas ou diferentes fases do seu movimento.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Animação

Sinopse: planear e concretizar uma sequência para um filme de animação definindo o número de imagens (no mínimo 10 a 15), a sequência narrativa, a sua lógica comunicacional. De um modo simples, poderá tratar-se da evolução de uma dada forma no espaço, através das suas transformações de configuração e tamanho. Poderá igualmente recorrer-se a registos fotográficos ou videográficos sucessivos que forneçam o material de base.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Mosaico

Sinopse: com o objectivo de explorar questões de resolução e percepção, transformar, numa primeira fase, uma imagem previamente escolhida num *mosaico* de unidades ou módulos, de acordo com valores de claridade e/ou cor. Numa segunda fase, criar desde logo uma imagem de acordo com estes pressupostos. As unidades ou módulos devem ser muito pequenos ou bastante grandes. O exercício pode ser feito recorrendo a meios informáticos.

Previsão de tempos: 13.5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

BIBLIOGRAFIA

Na apresentação da bibliografia foram seguidos os seguintes critérios:

1. A referência a obras fundamentais existentes em bibliotecas, a par com a referência a obras recentes e fáceis de encontrar no circuito comercial;
2. A ordenação segundo os conteúdos do programa e, no seio destes, segundo obras de carácter geral e obras de carácter especializado;
3. A não inclusão de obras monográficas, cabendo a cada professor gerir estes ou outros itens de acordo com as suas opiniões, necessidades e experiências.

1. VISÃO

Obras de carácter geral:

Bruce, V., Green, P. R. & Georgeson, M. A. (1996). *Visual Perception: Physiology, Psychology and Ecology* (3ª ed.). Hove (East Sussex): Psychology Press.

Obra que abarca e sintetiza, de forma actualizada, o conhecimento sobre a percepção visual no âmbito dos seus três principais campos de investigação e debate (fisiologia e neurobiologia, psicologia e ecologia perceptiva).

Gibson, J. J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Westport (Conn.): Greenwood Press.

Centrada na relação dos seres vivos com o mundo circundante, esta obra, do criador da *teoria ecológica* da percepção visual, constitui um estudo aprofundado dos diversos sistemas sensoriais de recolha, processamento e interpretação da informação presente no meio ambiente.

Gleitman, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Manual que, de forma global, apresenta, sintetiza e articula os principais tópicos e domínios da psicologia contemporânea, incluindo o da percepção e sua relação com as áreas científicas afins.

Gregory, R. L. (1998). *Eye and Brain. The Psychology of Seeing* (5ª ed.). Oxford: Oxford University Press.

Introdução aos domínios fundamentais da percepção visual, abarcando tanto a estrutura e funcionamento do sistema visual, como os processos de percepção de cor, espaço e movimento, a sua relação com o mundo das ilusões, da representação artística e da aprendizagem visual.

Obras de carácter especializado

Rock, I. (1984). *Perception*. Nova Iorque: Scientific American Library.

Vigouroux, R. (1999). *A fábrica do belo*. Lisboa: Dinalivro.

Zeki, S. (1999). *Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.

2. MATÉRIAS

3. PROCEDIMENTOS

Obras de carácter geral:

Edwards, B. (1979-99). *The New Drawing on the Right Side of the Brain - a course in enhancing creativity and artistic confidence*. Nova Iorque: Jeremy Tarcher/Putnam/Penguin inc.

Abordagem prática do construir do desenho.

Haverkamp-Begemann, E. (1988). *Creative Copies. Interpretative Drawings from Michelangelo to Picasso*. Nova Iorque: Sotheby's.

Abordagem prática da expressão gráfica, tomando como referentes desenhos reconhecidos.

Lambert, S. (1985). *El Dibujo, Técnica Y Su Utilidad*. Madrid: Hermann Blume.

Panorama das diversas técnicas do desenho, documentadas com inúmeras ilustrações de várias épocas.

Molina, J. J. G. (1995). *Las Lecciones Del Dibujo*. Madrid: Cátedra.

Abordagem de múltiplos temas do desenho, profusamente ilustrada com exemplos de várias épocas.

Molina, J. J. G. (1999). *Estrategias Del Dibujo en el Arte Contemporáneo*. Madrid: Cátedra.

Várias abordagens do desenho de artistas do século XX, acompanhado de inúmeras ilustrações.

Ruskin, J. (1991). *The Elements of Drawing*. Londres: Herbert.

Abordagem prática do desenho no âmbito da observação e da representação, considerando igualmente os aspectos de cor e composição.

Obras de carácter especializado

Alberti, L. B. (1999). *De la Pintura y otros Escritos sobre Arte*. Madrid: Tecnos.

Bammes, G. (1995). *L'Étude Du Corps Humain*. Paris: Dessain & Tolra.

Connoly, S. (org.) (1997). *The Complete Drawing and Painting Course*. Londres: Apple.

Doerner, M. (1946). *Los Materiales de Pintura y su Empleo en el Arte*. Barcelona: Gustavo Gili.

Fehér, G. & Szunyoghy, A. (1996). *Anatomy Drawing School*. Budapest: Könemann.

Goldstein, C. (1996). *Teaching Art: Academies and Schools from Vasari to Albers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goldstein, N. (1993). *Figure Drawing* (4ª ed.). Englewood Cliffs (N. J.): Prentice Hall.

Leonardo da Vinci (1947). *Tratado de la Pintura* (2ª ed.). Buenos Aires: Colección Austral.

Nicolaïdes, K. (1997). *The Natural Way To Draw* (3ª ed.). Londres: Andre Deutsch.

Pignatti, T. (1982). *O desenho de Altamira a Picasso*. (s/l): Livros Abril.

Rocha, C. S. & Nogueira, M. (1993). *Panorâmica das Artes Gráficas, vols. I e II*. Lisboa: Plátano.

Wiffen, V. (2000). *Une Leçon de Dessin*. Paris: Fleurus.

4. SINTAXE

Obras de carácter geral:

Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye. The New Version*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press.

Centrada na relação entre a arte e a percepção visual, esta obra procura entender os processos da criação artística e da apreensão visual – ao nível dos grandes domínios do pensamento, da linguagem e da expressão visuais, como equilíbrio, configuração, forma, espaço, luz, cor, movimento e dinamismo – do ponto de vista das leis e estruturas psicológicas subjacentes tanto ao indivíduo, como às imagens e aos objectos por si criados.

Bloomer, C. M. (1990). *Principles of Visual Perception* (2ª ed.). Londres: The Herbert Press.

Obra que estuda o papel desempenhado pela experiência individual e pelos factores histórico-culturais nos processos de percepção, criação e comunicação visual. Apresenta uma introdução ao funcionamento do sistema visual e, em particular, ao papel do cérebro no seu seio; estuda os principais factores da percepção e da representação visuais ao nível da cor, do espaço e do movimento; aborda o papel da fotografia e das imagens electrónicas na comunicação visual e pondera as relações entre arte, percepção e criatividade, do ponto de vista da educação visual e artística.

Hoffman, D. D. (1998). *Visual Intelligence: How We Create What We See*. Nova Iorque e Londres: W. W. Norton.

Procurando demonstrar o carácter de construção activa de sentido subjacente aos complexos processos de percepção e representação visual, esta obra debruça-se sobre a gramática da visão – ao nível da linha, da cor, da forma, da profundidade, do movimento – e analisa os processos de inteligência visual ao nível tanto da arte como da tecnologia (desde os mais simples efeitos visuais à mais complexa “realidade virtual”).

Solso, R. L. (1994). *Cognition and Visual Arts*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.

Centrada nos dados mais recentes da psicologia cognitiva e recorrendo a múltiplos exemplos do campo da arte e da linguagem visual, esta obra estuda as relações entre os sistemas cognitivos, a expressão artística e os meios próprios da representação visual, procurando compreender as interacções entre o acto de ver e o acto de interpretar aquilo que se vê.

Villafañe, J. (1986). *Introducción a la teoría de la imagen* (2ª ed.). Madrid: Pirámide.

Introdução ao estudo da imagem em quatro domínios fundamentais: o da sua definição conceptual, o da sua percepção cognitiva, o da sua estruturação e organização e o da sua análise de sentido. A terceira parte, a imagem como representação, constitui uma abordagem dos elementos morfológicos, dinâmicos, escalares, icónicos e compositivos da linguagem visual e artística.

Obras de carácter especializado (forma):

- Arnheim, R. (1990). *O poder do centro: um estudo da composição nas artes visuais*. Lisboa: Edições 70.
- Bouleau, C. (1963). *Charpentiers: la géométrie secrète des peintres*. Paris: Seuil.
- Brockett, A. (s/d). *Como Desenhar Motivos e Padrões*. Lisboa: Presença.
- Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Gombrich, E. H. (1979). *The Sense of Order. A Study in the Psychology of Decorative Art*. Oxford: Phaidon Press.
- Kandinsky, W. (1991). *Do Espiritual na Arte* (2ª ed.). Lisboa: D. Quixote.
- Kepes, G. (org.) (1965). *Education of vision*. Londres: Studio Vista.
- Kepes, G. (org.) (1966). *Module, Symmetry, Proportion*. Londres: Studio Vista.
- Marcolli, A. (1978). *Teoría del campo* (2 vols.). Florença: Sansoni.
- Sausmarez, M. (1979). *Desenho básico: as dinâmicas da forma visual*. Lisboa: Presença.

Obras de carácter especializado (cor):

- Albers, J. (1963). *The Interaction of Color*. New Haven (Conn.): Yale University Press.
- Brill, T. (1980). *Light: Its Interaction with Art & Antiquities*. Nova Iorque: Plenum Press.
- Brusatin, M. (1987). *Historia de los Colores*. Barcelona: Paidós.
- Gage, J. (1993). *Colour and Culture: Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction*. Londres: Thames and Hudson.
- Gage, J. (1999). *Colour and Meaning. Art, Science and Symbolism*. Londres: Thames and Hudson.
- Hickethier, A. (1973). *Le cube des couleurs*. Paris: Dessain & Tolra.
- Itten, J. (1974). *Art de la couleur. Approche subjective et description objective de l'art*. Paris: Dessain & Tolra.
- Marx, E. (1972). *Les contrastes de la couleur*. Paris: Dessain & Tolra.

Obras de carácter especializado (espaço e volume):

- Baxandall, M. (1995). *Shadows and Enlightenment*. New Haven e Londres: Yale University Press.
- Dunning, W. V. (1991). *Changing Images of Pictorial Space: A History of Spatial Illusion in Painting*. Syracuse (N. Y.): Syracuse University Press.
- Gill, R. W. (1975). *Creative Perspective*. Londres: Thames and Hudson.
- Gombrich, E. H. (1995). *Shadows: The Depiction of Cast Shadows in Western Art*. Londres: National Gallery Publications.

- Kemp, M. (1990). *The Science of Art: Optical Themes in Western Art from Brunelleschi to Seurat*. New Haven e Londres: Yale University Press.
- Lacomme, D. (1995). *L'Espace dans le Dessin et La Peinture*. Paris: Bordas.
- Lier, H. (1971). *Les arts de l'espace*. Tournai: Casterman.
- Panofsky, E. (1993). *A perspectiva como forma simbólica*. Lisboa: Edições 70.
- Pirenne, M. H. (1970). *Optics, Painting and Photography*. Londres: Cambridge University Press.
- Smith, R. (1996). *Introdução à Perspectiva*. Lisboa: Presença.

Obras de carácter especializado (movimento e dinamismo):

- Baudson, M., (org.) (1985). *L'art et le temps: Regards sur la quatrième dimension*. Paris: Albin Michel.
- Bertetto, P. & Campagnoni, D. P., (org.) (1996). *A Magia da Imagem: A Arqueologia do Cinema através das Coleções do Museo Nazionale del Cinema di Torino*. Lisboa: CCB.
- Francastel, P. (1987). *Arte, Visão e Imaginação*. Lisboa: Edições 70.
- Kepes, G. (org.) (1965). *The Nature and Art of Motion*. Londres: Studio Vista.
- Muybridge, E. (1955). *The Human Figure in Motion*. Nova Iorque: Dover.
- Popper, F. (1968). *Origins and Development of Kinetic Art*. Londres: Studio Vista.

5. SENTIDO

Obras de carácter geral:

- Aumont, J. (1990). *L'Image*. Paris: Nathan.

Guia compreensivo e sintético do conhecimento actual sobre a criação, difusão e compreensão da imagem nas sociedades contemporâneas (seja através do desenho, da pintura, da fotografia ou do cinema), abordando o fenómeno visual de acordo com o papel desempenhado pelas estruturas preceptivas, pela psicologia e antropologia do espectador, pelos meios técnicos empregues, pela representação e significação veiculada e pela expressão estética e artística implicada.

- Berrega, J. *et al.* (1980). *Modos de Ver*. Lisboa: Edições 70.

Reflexão crítica sobre a arte, a publicidade e os media. Reflecte as tendências de investigação sobre os media da Universidade de Birmingham (*Cultural Studies*) num texto acessível produzido a partir da fundamentação teórica de uma série televisiva BBC.

- Bryson, N., Holly, M. A. & Moxey, K. (orgs.) (1991). *Visual Theory: Painting and Interpretation*. Cambridge: Polity Press.

Conjunto de textos de diferentes autores (e sua discussão) adoptando pontos de vista diferentes – o da semiologia, o da fenomenologia, o da filosofia analítica, o da percepção, o do feminismo, o da crítica marxista, etc. – no âmbito do debate contemporâneo sobre o papel e o sentido da imagem.

Gombrich, E. H. (1994). *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. (5ª ed.). Londres: Phaidon Press.

Estudo da criação artística e das suas relações com o acto de ver, no âmbito da história, da cultura e da psicologia da representação visual. Ernest Gombrich analisa de uma forma muito ampla tópicos tão diversos como a imitação da natureza e os limites da verosimilhança, as relações entre forma e função, o papel da tradição, o papel do observador, o problema da abstracção, a validade da perspectiva e o poder da invenção e da descoberta na arte.

Romano, R. (org.) (1992). *Criatividade-Visão*, vol.25. In *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Obra organizada tematicamente e composta por artigos da responsabilidade de reputados autores. Destaca-se neste volume os artigos de Manlio Brusatin («Desenho/projecto», pp. 298-348), A. Costa e M. Brusatin («Visão», pp.242-273), F. Calvo («Projecto», pp. 58-100), C. Ferruci («Expressão», pp. 177-193), E. Garroni («Espacialidade», pp. 194-221 e «Criatividade», pp. 349-424) e M. Modica («Imitação», pp. 11-47 e «Imaginação», pp. 48-57).

Obras de carácter especializado:

Arnheim, R. (1997). *Para uma psicologia da arte & Arte e entropia*. Lisboa: Dinalivro.

Baltrusaitis, J. (1983). *Aberrations: Les Perspectives Dépravées – I*. Paris: Flammarion.

Baltrusaitis, J. (1984). *Anamorphoses: Les Perspectives Dépravées – II*. Paris: Flammarion.

Barlow, H., Blakemore, C. & Weston-Smith, M., (orgs.) (1990). *Images and Understanding. Thoughts About Images: Ideas About Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brusatin, M. (1989). *Storia delle Immagini*. Turim: Einaudi.

Dorfles, G. (1988). *Elogio da Desarmonia*. Lisboa: Ed. 70.

Cullen, G. (1993). *Paisagem Urbana*. Lisboa: Edições 70.

Description de L'Égypte... Publiée par les Ordres de... Napoléon Bonaparte (1994: facsimile da ed. de Paris, Imprimerie Impériale, 1809). Colónia: Benedict Taschen.

Didier-Huberman, G. (1990). *Devant l'image: question posée aux fins d'une histoire de l'art*. Paris. Éditions de Minuit.

Droste, M. (1994). *Bauhaus Archiv 1919-1933*. Colónia: Benedikt Taschen.

Ehrenzweig, A. (1993). *The Hidden Order of Art: A Study in the Psychology of Artistic Imagination*. Londres: Weidenfeld.

Francastel, P. (1987). *Arte, Visão e Imaginação*. Lisboa: Edições 70.

Freitas, L. (1987). *Almada e o Número* (2ª ed.). Lisboa: Soctip.

Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain: A cognitive approach to creativity*. Nova Iorque: Basic Books.

Gombrich, E. H. (1982). *The Image and the Eye: Further Studies in the Psychology of Pictorial Representation* (2ª ed.). Londres: Phaidon Press.

Gregory, R. L. & Gombrich, E. H. (orgs.) (1973). *Illusion in Nature and Art*. Londres: Duckworth.

- Itten, J. (1995). *Le Dessin et la Forme*. Paris: Dessain & Tolra.
- Jenks, C. (org.) (1995). *Visual Culture*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Klee, P. (1990). *Diários*. São Paulo: Martins Fontes.
- Massironi, M. (1983). *Ver Pelo Desenho* (1ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Matisse, H. & Fourcade, D. (s/d). *Escritos e Reflexões sobre Arte*. Lisboa: Ulisseia.
- Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Mitchell, W. J. (1994). *The Reconfigured Eye: Visual Thruth in the Post-Photograph Era*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.
- Munari, B. (1979). *Artista e Designer*. Lisboa: Presença / Martins Fontes.
- Munari, B. (1979). *Design e Comunicação Visual*. Lisboa: Ed. 70.
- Munari, B. (1982.). *A Arte Como Ofício*. Lisboa: Presença / Martins Fontes.
- Munari, B. (1987). *Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual*. Lisboa: Presença.
- Sousa, R. (1980). *Desenho (área: artes plásticas): T.P.U. 19*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Willats, J. (1997). *Art and Representation: New principles in the Analysis of the Pictures*. Princeton (N.J.): Princeton University Press.

O duplo espelho entre o virtual e o real *Um não-olhar de Pedro Cabrita Reis*

PEDRO MIGUEL MATIAS

Portugal, artista visual. Licenciatura em Artes plásticas – Pintura pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e Mestrado em Filosofia – Estética pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Artigo completo submetido em 5 de Setembro
e aprovado a 15 de Setembro de 2010

Resumo Neste artigo propõe-se uma abordagem ao tema do auto-retrato como uma comunicação entre um Eu virtual e um Eu real. Procura-se compreender o corpo de modo deleuziano, considerando-o para a análise do que Cabrita Reis representa, bem como para a viagem que este artista faz ao seu Caos (o espaço virtual onde tudo habita).

Auto-retrato, Pedro Cabrita Reis,
Deleuze, Espelho, Não-olhar

Abstract This paper proposes us an approach to the subject of self-portrait as a communication between a virtual I and a real I. In this article we try to understand the body in a deleuzian way. That idea leads to analyse what Pedro Cabrita Reis represents as well as the trip he does to his Chaos (the virtual space where everything dwells).

Self-portrait, Pedro Cabrita Reis,
Deleuze, Mirror, Non-looking

O DUPLO ESPELHO

O auto-retrato mais do que uma forma de retratar aquilo que surge diante dos olhos do artista é como um confronto entre si mesmo e o seu duplo. Como no retrato de outro, o artista busca entender o que se depara à sua frente, mergulhando no mais puro desse sujeito que quer analisar e retratar – confronta-o, logo confronta-se.

Quando a luta com esse retratado é travada com o próprio artista, o confronto intensifica-se. O artista passa a criação e criador, numa mesma acção, tornando-se o único interveniente da própria obra – o analista e o analisado. Mostra assim, a sua necessidade constante de entendimento de si. Esta procura de nós mesmos, não é mais do que a forma que temos de nos conseguir entender, e assim, podermos-nos posicionar no mundo envolvente.

É o olhar-se que permite enaltecer-se como artista, o representar como quer ser lembrado e figurado daí em diante. O artista, é um sujeito que procura o reconhecimento, sendo o auto-retrato um primeiro ponto alcançado deste objectivo – ‘Eu estou aqui, e sou artista’ – o auto-retrato é uma assinatura no tempo, não sendo mais que “uma gravação de uma percepção do próprio artista e de como ele deseja ser lembrado” (Ramos, 2001, p.14)

O artista procura assim deixar a sua presença na arte, inscrevendo a sua marca do caos, pois mais importante do que a representação que lembra esse artista, é a marca da força representativa desse caos presente no auto-retrato. Não se retrata sempre como se vê, mas sim retrata o seu corpo, o seu rosto, visto por dentro e por fora, tratando-se de um duplo conhecimento – o real e o virtual – podendo-se retratar como se sente.

Gilles Deleuze propõe-nos um entendimento do corpo e do rosto particular que nos poderá ser útil ao entendimento do auto-retrato. Estando a pele e a carne lado a lado para Deleuze, o dito interior e exterior estão em total comunicação. Esta formulação rejeita qualquer noção onde a nossa alma (espírito) esteja desligada e fechada num casulo. Por isso mesmo o interior-exterior coexistem, interligam-se, dando assim a hipótese de comunicação entre um e outro. No plano do auto-retrato, quando o artista se olha, tem a visão da carne que se justapõe à pele. O virtual (o dito interior) encontra-se totalmente ‘exposto’ ao real (exterior). O olhar o exterior será, com auxílio da entrada no mar da pura sensação e força (o caos do artista – a sua essência mais pura), como um duplo olhar, vendo esse mesmo exterior, bem como o seu interior.

É no olhar para si, o procurar no virtual, que tudo reside, propondo o artista entender-se perante o espelho - objecto comumente entendido como necessário a esta prática. Este é o alicerce da construção que se faz em torno do auto-retrato e do auto-retratado. O espelho é um mundo dentro de um outro mundo, um devir do real. Assim, “(...) o espelho [sempre] foi instrumento de introspecção e de auto-interpretação (...)” (Rebel, 2008, p. 20), forma mais directa de se olhar, de entender o virtual.

Este espelho é o visitar o caos pessoal, uma abertura a esse mundo, como aquele que Alice visitou em sonhos enquanto voltava ao seu mundo de fantasia (a Alice de *Through the looking glass* de Lewis Carroll). “O espelho aprisiona em si um segundo mundo que lhe escapa, no qual ele se vê sem poder tocar-se e que está separado dele por uma falsa distância” (Ramos, 1998, p. 14).

O espelho é a entrada para o caos, para uma viagem que o artista faz “de dentro para dentro.”

O auto-retrato é assim um potenciador de entendimento. O artista olha-se, repensa-se e retrata-se. O olhar do artista centrado em si mesmo representa a necessidade de análise, pelo mergulhar obrigatório no caos.

1. Pedro Cabrita Reis – um não-olhar

O olhar através do qual se vê, é um olhar 'culpado.' Carrega consigo o peso de saber-se e, é esta vertigem de saber-se a si próprio que inviabiliza a verdade a que se pode ascender quando 'apenas' se representa aquilo que está fora de nós (Ramos, 2001, p. 88).

Entendendo a dicotomia interior/exterior como virtual e real que referimos segundo as palavras de Deleuze, poderemos compreender que o artista procura 'ver' de dentro e de fora, procurando entender-se na sua total plenitude, vivendo o seu caos pessoal.

Assim trabalha o que está fora de si como marca do entrar nesse caos pessoal. Quando Pedro Cabrita Reis nos mostra os seus trabalhos deparamo-nos com um vazio. Esse nada não é necessariamente um vazio total mas sim um rosto redondo, suspenso, frontal. Para este autor a verdadeira representação de si seria somente morto, quando se pudesse ver. Sem se ver, Cabrita Reis não acredita ser capaz de representar a verdade de si e por isso representa somente algo como forma de acalmar o real. Esta noção de apaziguar as relações com o real não é mais que o procurar da melhor forma representar aquilo que está para além do visível – o virtual.

Somente morto poderia ter total acesso a essa parte dele mesmo que unicamente surge por meio de forças e sensações vividas. A lembrança e o reviver o nosso caos é a única forma de aceder a esse virtual, fazendo-o assim poder ter uma marca no real – na obra.

Por outro lado, podemos entender o rosto de Cabrita Reis como a superfície que Deleuze nos oferece, como que uma película inerte, quase ela mesma, morta, em que somente é interrompida pelo 'grito mudo' vindo dos buracos negros, buracos estes fechados. Se procurarmos entender este rosto de Cabrita Reis, como o rosto social deleuziano, deparamo-nos com um não-rosto, com a recusa desse comunicar do interior com o exterior. Os buracos negros fecham-se em si, como se nada mais houvesse a dizer, como se nada mais houvesse a aprender, sendo a série *Cegos de Praga* um não-diálogo, a marca de uma não-vontade de comunicar entre o virtual e o real. É a procura de representar uma barreira entre esse Eu virtual e o Eu real. Para o espectador fica a marca de um rosto pronto a comunicar, prestes a se mostrar, porém nunca acontece.

Nesta sequência, *Cegos de Praga*, e como podemos ver em tom de exemplo no número XII (fig. 1), encontramos uma ausência de olhar, onde vemos essa mesma não existência de um diálogo.

Quando olhamos ou falamos com alguém, é nos olhos que vemos sinceridade, raiva, amor ou simplesmente honestidade. Por isso mesmo num trabalho de auto-retrato é também esse primeiro sentido que tentamos achar. Como forma de nos reconhecermos como iguais mas também porque todos pensamos que sem os olhos, nada vemos, nada contemplamos, e a beleza fugirá então de nós.

Esta ideia de beleza está intimamente ligada com a noção de olhar, sendo



1. Pedro Cabrita Reis, *Os cegos de Praga*, XII, 1998. Acrílico e grafite, 141 x 100 cm.

obviamente esta concepção uma constante nos auto-retratos “olhos que se olham a si próprios constroem essa própria vontade, de encontrar a beleza do rosto e de si próprios” (Ramos, 1998, p.16).

Se pensarmos de uma forma mais generalizada e observarmos outros auto-retratos de Cabrita Reis, deparamo-nos novamente com a inexistência de resposta ao nosso olhar, uma constante como vimos. Sentimos vergonha em olhar alguém, como que *voyeurs*, que não nos olha, mas simultaneamente achamos ser o observado quem não nos encara, podendo sermos nós os observados, “porque o *voyeur*, ao quebrar a reflexividade da visão, oblitera para outrem e para si, o seu próprio corpo. (...) Aquele corpo, que é o seu tornado outro (...)” (Gil, 2008, p. 48).

Cabrita Reis não busca a nossa aprovação, ou tão pouco o calor do espectador ou da sala que o envolve, procura sim viver a sua própria sensação.

Este pintor, ao sentar-se e olhar-se no espelho perde-se em si, e tudo o que representa sai de si como um grito perdido, sempre mudo, para que até esse som seja só dele e somente para ele. Perde-se dentro da sua superfície estrangulando-a, para que nada saia e nada entre. A procura de Cabrita Reis não será a do diálogo mas da estagnação à frente do espectador. Como referimos, talvez o artista espere que o retrato morra e então possa ter em si toda a verdade, toda a informação do que é e do que deixa ver.

REFERÊNCIAS

- AAVV, (1994), *O rosto da máscara: auto-representação na Arte portuguesa*, 1ª edição, Lisboa: Centro Cultural de Belém.
- AAVV, (1998), *Pedro Cabrita Reis: Portraits: Os cegos de Praga*, Praga, Gandy Gallery (Praga, República Checa), Gandy Gallery.
- Deleuze, Gilles e Guattari, Félix, (2004a), *L'Anti-édipo, capitalismo et Schizophrénie*, Paris: Les Editions de Minuit, 1972. Trad. port. Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho, *O Anti-édipo, Capitalismo e Esquizofrenia 1*, Lisboa: Assírio&Alvim.
- Deleuze, Gilles e Guattari, Félix (2004b), *Mille Plateaux*, Paris: Les Editions de Minuit, 1980. Trad. port. Rafael Godinho, *Mil Planaltos – Capitalismo e Esquizofrenia 2*, Lisboa: Assírio&Alvim.
- Gil, José, (2008), *O imperceptível Devir da Imanência – sobre a filosofia de Deleuze*, Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Gil, José, (2005), *'Sem título,' escritos sobre arte e artistas*, Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Medeiros, Margarida, *Fotografia e narcisismo: o auto-retrato contemporâneo*, Lisboa: Assírio & Alvim, 2000;
- Ramos, José Artur Vitória de Sousa, (2001), *O auto-retrato ou a reversibilidade do Rosto*, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ramos, José Artur Vitória de Sousa, (1998), *Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade científica – relatório de Aula 'exercício de auto-retrato,'* Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.
- Rebel, Ernst, (2008), *Self-Portraits*, trad. port. Verónica Vilar, *Auto-Retrato*, Lisboa: Taschen

RELATÓRIO

COMPONENTE LETIVA DO MESTRADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Mestrando: Ricardo Jorge Ramos

Escola Cooperante: Escola Artística António Arroio

Professora Cooperante: Anabela Canas

Disciplina: Desenho A – 12º Ano

Unidade Curricular: Desenho da cabeça humana – Retrato e Auto-retrato

Tendo como objetivo a análise das competências demonstradas no decurso da prática de ensino supervisionado, levada a efeito pelo professor Ricardo Jorge Ramos, no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, há a apontar o cuidado com que o mesmo começou por reunir os elementos necessários a uma seleção cuidada da unidade curricular a lecionar tal como os materiais específicos da disciplina de Desenho A, a saber o programa em vigor e as planificações de grupo disciplinar de Desenho da Escola Artística António Arroio, a planificação individual da professora cooperante, assim como os critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar de Desenho desta escola, a partir dos quais, e depois de alguma reflexão selecionou uma unidade didática a lecionar, tendo em conta conveniências mútuas e de adequação ao desenvolvimento programático já em curso, e a sua própria motivação pelo tema. Reuniu ainda vários elementos de estudo do contexto escolar, não só do espaço físico e estruturas diretivas e pedagógicas como o Projeto Educativo, o Plano anual de Atividades e os Objetivos Gerais de Escola. Delimitado o contexto informou-se sobre características da turma a lecionar.

Foram realizadas diversas reuniões de trabalho entre o professor Ricardo Jorge Ramos e a professora cooperante, destinadas quer a dar a conhecer o perfil das turmas do 12º ano e especificamente da turma 12º G selecionada para este conjunto de aulas, quer a debater metodologias de abordagem aos conteúdos, gestão de tempos, e planificação das aulas. Nestas reuniões o professor Ricardo Ramos demonstrou sempre uma grande capacidade de iniciativa e criatividade na planificação dos conteúdos a lecionar, mas também uma grande recetividade no sentido de se informar sobre experiências anteriores e debater de forma motivada e empenhada as metodologias, os materiais didáticos a produzir, e estratégias de lecionação. Tendo-lhe sido fornecidos materiais relativos à lecionação dos mesmos conteúdos em anos anteriores, tal como imagens de resultados de alguns exercícios, foi-lhe contudo assegurada a liberdade de repensar de forma autónoma toda a lecionação desta unidade curricular. O professor Ricardo Ramos mostrou-se desde o início interessado em tomar conhecimento da forma mais aprofundada possível de todo o contexto inerente à atividade a desenvolver, demonstrando a capacidade de planificar cuidadosamente as aulas em todos os domínios úteis do ponto de vista didático e pedagógico, tanto na cuidadosa investigação elaborada, na bibliografia consultada, nos materiais produzidos para suporte dos conteúdos teóricos, a saber textos de apoio e uma apresentação em Power Point de estruturação de algumas metodologias de abordagem ao estudo da cabeça humana, tal como exemplos de diversas linguagens expressivas na representação. Ficou demonstrada a potencialidade de inovação inerente ao facto de ser uma iniciação não só ao nível em questão, 12º ano, como à

lecionação desta disciplina, parecendo ser uma mais-valia também para os alunos da turma a lecionar, a forma nova de abordar os conteúdos sem os pressupostos de uma experiência anterior. Deste modo, e partindo das propostas do professor, foram debatidos todos os aspetos inerentes à sua planificação, temporizações técnicas e expressões a explorar e materiais, exercícios de aplicação, materiais didáticos a utilizar previamente, e a necessária avaliação da unidade. O professor Ricardo Ramos demonstrou sempre a frescura e entusiasmo que juntas a uma grande receptividade à partilha de experiências, permitiram um trabalho que não só se mostrou interessante para a turma, como se revelou um polo de diálogo enriquecedor para a professora cooperante.

No que diz respeito à correção científica e pedagógica o professor demonstrou um grande cuidado e rigor na informação prestada aos alunos, na escolha do vocabulário específico e adequado aos conteúdos e na clara exposição dos enunciados a desenvolver em cada uma das aulas, tal como dos objetivos a atingir.

Passando a uma análise das competências relacionais evidenciadas, tem a aponta-se o fato de, desde a primeira aula realizada o professor ter demonstrado uma grande capacidade de relacionamento com a turma no seu conjunto e também com cada aluno, conseguindo manter o necessário grau de concentração e disciplina para o desenvolvimento do trabalho, assim como a disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas e o acompanhamento do trabalho na sua inerente natureza individual e consequentes dificuldades específicas que devem ser resolvidas no contacto individual com cada aluno no decorrer do trabalho.

Demonstrou ainda a necessária capacidade de adaptação dos conteúdos planificados e dos tempos programados para a concretização dos exercícios, ao ritmo da turma tentando encontrar um equilíbrio entre a planificação elaborada e as naturais dificuldades de aprendizagem de alguns alunos tal como diferenças de ritmo e produtividade, atendendo a que a turma se caracteriza por uma enorme diferença a nível de competências adquiridas anteriormente, tal como de capacidade de concretização no momento. As qualidades de assertividade e empatia deste professor determinaram desde o início uma grande naturalidade na relação com a turma, que deu a estas aulas um carácter por um lado especial e variado no âmbito da rotina normal do trabalho da mesma, garantindo no entanto a continuidade de um modo exigente e crítico na avaliação formativa dos resultados como estratégia de superação de dificuldades. Demonstrou sensibilidade às características da turma enquanto grupo, e uma rápida perceção das qualidades individuais de cada um dos elementos que a constituem. Foi motivador e rigoroso na observação dos resultados e atento no acompanhando da sua evolução.

Para terminar há a referir a cuidadosa análise dos critérios de avaliação e respetivos descritores, produzidos pelo grupo disciplinar de Desenho, que foram matéria de debate e de reflexão por parte do professor Ricardo Ramos, servindo de base a uma cuidadosa estruturação dos conteúdos e competências desenvolvidas, níveis a atingir e respetivos descritores, a observar e a avaliar nos trabalhos elaborados pelos alunos ao longo desta unidade, e que foram traduzidos em grelhas de avaliação.

A Professora Cooperante:

Anabela Canas